

**LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FINALIDADES  
EDUCATIVAS ESCOLARES E QUALIDADE DE ENSINO: A REFORMA  
EDUCATIVA NO ESTADO DE GOIÁS**

Goiânia-Goiás  
Ano 2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRO-REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
DUTORADO EM EDUCAÇÃO

**LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI**

**INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FINALIDADES  
EDUCATIVAS ESCOLARES E QUALIDADE DE ENSINO: A REFORMA  
EDUCATIVA NO ESTADO DE GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Goiânia-Goiás  
Ano 2017

P475

Pessoni, Lucineide Maria de Lima  
Internacionalização das políticas educacionais,  
finalidades educativas escolares e qualidade de ensino  
[manuscrito]: a reforma educativa no Estado de Goiás/  
Lucineide Maria de Lima Pessoni. -- 2017.  
211 f.; il. 30 cm

Texto em Português com resumo em inglês  
Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em  
Educação, Goiânia, 2017  
Inclui referências f.193-204

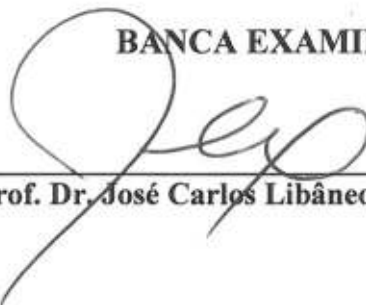
1. Educação - Reforma - Goiás (Estado). 2. Educação -  
Finalidades e objetivos. 3. Neoliberalismo. 4. Qualidade  
(Educação). 5. Educação e Estado. I.Libâneo, José Carlos.  
II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.014(043)

**INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FINALIDADES  
EDUCATIVAS ESCOLARES E QUALIDADE DE ENSINO: A REFORMA  
EDUCATIVA NO ESTADO DE GOIÁS**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)**



---

**Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás**



---

**Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás**



---

**Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos / UFMS**



---

**Profa. Dra. Simônia Peres da Silva / IF Goiano**

---

**Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)**

---

**Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira / UFG (Suplente)**

*Dedico esse trabalho aos meus amados filhos,  
Victor Hugo e Pablo Henrique que completam a minha vida.  
Ao Joni Ronnie Pessoni, pelo amor e companheirismo de  
Sempre.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao Professor Dr. José Carlos Libâneo, que tenho a honra e o privilégio de apresentá-lo como o meu orientador, um Mestre que com seu conhecimento e intelectualidade, nos inspira e nos motiva a sermos os autores de nossa própria história.*

*À Professora Dra. Raquel Marra da Madeira Freitas, que em tempos difíceis trouxe palavras de alento aos meus dias.*

*À Professora Dra. Simônia Peres da Silva, presente nos momentos da qualificação e da defesa da tese, pela disponibilidade em ler o meu trabalho e pelas discussões durante a banca, trazendo valiosas contribuições para a conclusão desse trabalho.*

*Ao Professor Dr. Fabiano dos Santos e Professora Dra. Maria Cristina, por contribuírem com minha formação no -momento da defesa da tese.*

*Aos professores do Programa de Doutorado da PUC Goiás, que muitos contribuíram para a minha formação intelectual.*

*Aos colegas do Doutorado, com os quais compartilhei aprendizados e angústias próprios do processo de construção do conhecimento.*

*À professora Nanci Moreira Arataque Duarte, Subsecretaria Regional de Educação de Inhumas, por sempre acreditar em minha capacidade, pela parceria e apoio de sempre.*

*Às diretoras e professores das escolas campo, as quais foram imprescindíveis para concretizar essa pesquisa.*

*À minha família, especialmente minha querida irmã Águida Aparecida de Lima, que durante todos os anos de minha vida soube ser para mim o esteio que tanto precisei para chegar até aqui.*

*Ao meu companheiro de vida, Joni Ronnie Pessoni, pela companhia nas madrugadas de produção e por compartilhar dos meus sonhos e projetos que hoje se tornam realidade.*

*Aos meus amados filhos Victor Hugo e Pablo Henrique por me apresentarem a dimensão do verdadeiro amor, pela compreensão de minhas ausências durante os estudos, amo-os eternamente!*

*Aos amigos que nos fortalecem e trazem leveza aos momentos difíceis.*

*A todos minha eterna gratidão!*

*“Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam - Isso é natural Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que corre o sangue. Em que o arbitrário tem força de lei. Em que a humanidade se desumaniza. Não digam nunca: Isso é natural a fim de que nada passe por imutável”.*

*(Bertolt Brecht)*

## RESUMO

O presente trabalho aborda as políticas públicas brasileiras para a educação no contexto do neoliberalismo, buscando analisar a repercussão da internacionalização das políticas educacionais na definição de finalidades educativas escolares e, por consequência, na formulação de critérios de qualidade de ensino. O objetivo geral foi analisar as orientações para a educação propostas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, e como essas orientações influenciaram as políticas educacionais brasileiras, bem como os critérios de qualidade de ensino. A pesquisa trouxe como caso exemplar a Reforma Educativa no Estado de Goiás a partir de 2011, quando foi lançado o documento Pacto pela Educação, formulado sob orientações de organismos internacionais. Foi investigado o período compreendido entre os anos de 2014 a 2016, visando-se apreender as influências dessas orientações na elaboração dos documentos oficiais da Reforma e seus desdobramentos nas escolas e salas de aula. Os objetivos específicos foram: a) Identificar os impactos da internacionalização das políticas nas reformas educativas nacionais, especialmente no Estado de Goiás e explicitar a influência dessas políticas no funcionamento interno das escolas e na efetivação do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula; b) Apreender as percepções dos professores, coordenadores e diretores sobre o impacto da implantação da Reforma na definição de finalidades educativas e na qualidade do ensino-aprendizagem na sala de aula; c) Caracterizar as finalidades educativas e os aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas na proposta da Secretaria de Educação Cultura e Esporte (Seduc) e as consequências para a qualidade de ensino. Foram adotados como procedimentos da investigação a pesquisa documental, com a utilização de –documentos do Banco Mundial e Unesco, do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás e das escolas, e a pesquisa empírica em escolas da rede estadual de ensino. A investigação tomou como princípio a realidade educacional complexa, dinâmica, contraditória, que emerge das forças antagônicas constitutivas do processo educacional. A pesquisa documental consistiu na coleta e análise documentos mencionados. A coleta de dados em campo ocorreu por meio de observações sistemáticas e entrevistas. As observações foram feitas em salas de aulas do 9º ano, nas aulas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, em duas escolas públicas estaduais de município próximo à capital do Estado. As entrevistas semi-estruturadas foram feitas com os professores das referidas disciplinas, coordenadores pedagógicos e diretores das duas escolas. Conclui-se que a Reforma Educativa em Goiás se apresenta em sintonia com as reformas neoliberais que vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1990, em que a educação é vista como um novo setor no mercado de serviços. Os planos, programas e projetos para o sistema educativo têm a finalidade de assegurar o fomento à produtividade, competição, eficiência e controle dos resultados, exigidos pelo mercado, finalidades essas também presentes na relação ensino-aprendizagem, nas parcerias público/privadas, nas políticas de acompanhamento, avaliação e controle por meio de sistemas de monitoramento da Seduc, nos programas de reconhecimento e remuneração por mérito, na responsabilização dos agentes escolares pelos resultados, no enfraquecimento da autonomia dos professores, na adoção de um currículo referência de conteúdos mínimos definidos em competências e habilidades, no treinamento para responder as provas externas. Desse modo, verifica-se que a qualidade de ensino se reduz ao cumprimento de critérios quantitativos a serviço do modelo econômico, levando ao empobrecimento da formação intelectual, cultural e científica dos alunos.

Palavras chave: Neoliberalismo. Internacionalização. Finalidades educativas. Políticas educacionais. Produtividade. Qualidade de ensino.



## ABSTRACT

The present study is about the public policies dedicated to the education in the contexts of neoliberalism analyzing the repercussion of the internationalization of education's policies in definition of the education purposes and, by consequence, in the formulation of criteria in teaching quality. The general object of this study was to analyse educational guidelines proposed by international organizations since 90's decade, and how this guidelines influenced our Brazilian educational policies, as well as the criteria of teaching quality. This research brought as an example Goiás State Education Reform since 2011, when was released Education's Pact document, formulated under the guidance of international organization. It was investigated the period between 2014 to 2016 in order to study and learn about the influences of these guidelines in the Reform official's documents elaboration and its ramifications at schools and classes. The specific objectives were: a) Identify the effects of the internationalization of policies on national educational reforms, especially in the State of Goiás and to explicit the influence of these policies on the internal functioning of schools and on the effectiveness in the process of teaching and learning in schools and classrooms; b) To learn the perceptions of the teachers, coordinators and directors about the impact of implementation of this educational Reform in relation to the educational purposes and the quality of teaching-learning in the classroom; c) To characterize the educational purposes and the organizational, curricular and pedagogical aspects of schools in the Secretariat of Education and Culture's (SEDUCE) proposal and its consequences to the teaching quality. It were adopted as procedure of the investigation the documental research using documents of the World Bank, UNESCO, Goiás State Secretary of Education and empirical research in the public schools of Goiás state. its imbrications with the national state policies, especially in Goiás State. The investigation took as principle the educational reality complex, dynamic and contradictory that emerges from the antagonistic forces of the educational process. The documental search consisted in the collection and analyses of the documents that were mentioned. The data collection was carried out through observations of the system and interviews. The interviews was realized inside schools in the 9<sup>th</sup> grade in classrooms of Mathematics, Portuguese Language and Science, in two public schools in a city next to the capital of the state. The interviews were made with teachers of these disciplines, pedagogical coordinators and directors of both schools. It is concluded that the educational reform of Goiás is in tune with the neoliberal reforms that have been developing in Brazil since the 1990s, in which education is seen as a new sector in the service market. The plans, programs and projects for the educational system have the purpose of guaranteeing the conditions of promotion of productivity, competition, efficiency demanded by the market, purposed that are present in the teaching-learning relationship, in public / private partnerships; In monitoring, evaluation and control policies through the monitoring systems of Seduce, in the recognition and reward programs, accountability for schools agents results, in weakening the autonomy of teachers, in the adoption of a reference curriculum with minimum contents defined in competences and abilities, in training to respond to external tests. In that way is possible to understand that the teaching quality is reduced to the compliance of quantitative criteria in the service of the economic model, up to the intellectual, cultural and scientific impoverishment of the students.

Keywords: Neoliberalism. Internationalization. Education Purpose. Educational policies. Productivity. Teaching Quality.

## LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
APM - Associação de Pais e Mestres  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
CAPES - Fundação Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior  
CE - Conselho de Escola  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina  
CF - Constituição da República Federativa do Brasil  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
EaD - Ensino a Distância  
EF - Ensino Fundamental  
EM - Ensino Médio  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissionais da Educação  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDEGO - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96  
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
MEC - Ministério da Educação  
NSE - Nível Socioeconômico  
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONGs - Organizações Não Governamentais  
OS - Organizações Sociais  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDE- Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRONATEC – Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação  
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusões de Jovens  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PT - Partido dos Trabalhadores  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás  
SEDUCE - Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPITULO I</b>	
<b>A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO</b> .....	25
1. A construção de uma agenda internacional para a educação.....	25
2. Estado e Reformas Educativas no Neoliberalismo.....	31
2.1. As reformas educativas no Brasil no contexto da reforma do Estado Brasileiro .....	31
2.2 A Reforma da educação.....	39
3. Os organismos multilaterais e educação.....	44
3.1 Banco Mundial .....	44
3.2 Unesco .....	49
3.3 As Conferências Mundiais de Educação e os Documentos da Unesco e Banco Mundial	51
3.3.1 A Conferência Mundial de Educação para Todos.....	51
3.3.2 A Conferência de Dakar .....	57
4. Referenciais para análise da qualidade de Ensino .....	60
4.1 A relação entre as finalidades educativas e qualidade de ensino. Os embates ideológicos, políticos e pedagógicos. ....	60
4.2 Qualidade Total da Educação .....	75
4.3 Qualidade Social da Educação .....	78
<b>CAPITULO II</b>	
<b>FINALIDADES E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE ENSINO NAS ORIENTAÇÕES E ORGANISMOS MULTILATERAIS E EM DOCUMENTOS DA POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA</b> .....	81
1. Finalidades educativas e critérios de qualidade de ensino: o que dizem os organismos multilaterais .....	81
1.1 Documentos Banco Mundial .....	83

1.1.1 Prioridades e Estratégias para a Educação (1996).....	83
a) Visão de finalidades educativas .....	83
b) Visão de Organização e Gestão.....	84
c) Visão de processo ensino-aprendizagem.....	85
d) Visão de avaliação.....	87
1.1.2 Education Sector Strategy Update (2005) - Atualização da Estratégia do Setor de Educação.....	88
a) Visão de finalidades educativas .....	88
b) Visão de Organização e Gestão.....	89
c) Visão de processo ensino-aprendizagem.....	89
d) Visão de avaliação.....	90
1.1.3 Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (Banco Mundial, 2011)......	91
a) Visão de finalidades educativas da escola.....	91
b) Visão de Organização e Gestão.....	93
c) Visão de processo ensino aprendizagem .....	94
d) Visão de avaliação.....	95
1.2 Documentos da Unesco .....	98
1.2.1 Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) .....	98
a) Visão de finalidades educativas .....	98
b) Visão de Organização e Gestão.....	100
c) Visão de processo ensino-aprendizagem.....	101
d) Visão de avaliação.....	102
1.2.2 Marco de Ação de Dakar .....	103
a) Visão de finalidades educativas .....	103
b) Visão de Organização e Gestão.....	105
c) Visão de processo ensino-aprendizagem.....	106
d) Visão de avaliação.....	107

1.2.3 Educação: um tesouro a descobrir (1996) .....	109
a) Visão de finalidades educativas .....	109
b) Visão de Organização e Gestão.....	111
c) Visão de processo ensino-aprendizagem.....	112
d) Visão de avaliação.....	114

### **CAPITULO III**

#### **A REFORMA EDUCATIVA NO ESTADO DE GOIÁS: POLÍTICAS OFICIAIS E REPERCUSSÃO NA QUALIDADE DE ENSINO..... 117**

1 A Reforma Educativa em Goiás: projetos e programas da Secretaria da Educação .....	117
1.1 O Pacto Pela Educação .....	118
2 Critérios de Qualidade nos Documentos da Secretaria de Educação .....	143
2.1.1 Visão de finalidades e objetivos escolares .....	143
2.1.2 Visão de organização e Gestão .....	144
2.1.3 Visão de ensino-aprendizagem.....	147
2.1.4 Visão de avaliação .....	150
2 – Quadro síntese das principais ações da Secretaria de Educação no período de 2012(implantação do Pacto pela Educação).....	153

### **CAPITULO IV**

#### **AS REPERCUSSÕES DAS POLITICAS ESTADUAIS NAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO, GESTÃO, FUNCIONAMENTO INTERNO DA ESCOLA E NA QUALIDADE DE ENSINO. .... 156**

1. Caracterização da Pesquisa.....	156
2. Apresentação das escolas.....	159
2.1 Escola 1 (E1) .....	159
2.2 Escola 2 (E2) .....	163
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	166
3. Apresentação e análise dos dados.....	168
Categoria 1 - Finalidades e objetivos da educação escolar .....	168

Categoria 2 – Visão de organização e gestão da escola .....	173
Categoria 3 - Visão de ensino-aprendizagem .....	176
Categoria 4 – Visão de Avaliação externa e fatores intraescolares.....	184
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	189
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	193
<b>APÊNDICES</b> .....	205

## INTRODUÇÃO

Este trabalho propôs-se a investigar as políticas públicas para a educação no contexto da difusão do neoliberalismo a partir das décadas 1980-1990, dentro do movimento global de desenvolvimento do capitalismo e sua conseqüente repercussão nos países em desenvolvimento, incluindo o Estado brasileiro. A ideologia neoliberal se constitui em uma resposta política à crise estrutural do capitalismo que ocorre no final da década de 1970 e início da década de 1980, que teve como principais sintomas as recessões repetidas e profundas, a inflação estrutural, o déficit orçamentário e do comércio exterior, e a desestabilização do sistema monetário internacional (LEHER, 2009. p.79). Diante dessa nova ordem econômica, novas exigências são lançadas ao conjunto das políticas sociais, promovendo mudanças não somente na economia como, também na educação, ocorridas em função da crise de acumulação do capital e do endividamento dos países em desenvolvimento, o que propiciou um contexto favorável para que os organismos internacionais multilaterais impusessem cláusulas para as renegociações das dívidas externas. Marcadas pela minimização das responsabilidades do Estado, as principais estratégias estabelecidas pelo capitalismo foram a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a Terceira Via, cujas prerrogativas concentram-se em maximizar o papel do mercado delegando a ele a responsabilidade de imprimir ações baseadas no padrão de eficiência e qualidade do setor empresarial, redefinindo assim o papel do Estado.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo foi averiguar a repercussão do processo de internacionalização de políticas educacionais no funcionamento interno das escolas e na efetivação da qualidade de ensino, por meio da análise da Reforma Educativa do Estado de Goiás no período compreendido entre os anos de 2014 a 2016. Tratou-se de apreender as influências das recomendações internacionais sobre a elaboração de documentos e seus desdobramentos sobre a educação pública nos âmbitos do Ministério da Educação e do Estado e seus desdobramentos operacionais nas escolas e nas salas de aula, de modo a verificar seu impacto na qualidade de ensino. Para tanto, procedeu-se à análise documental das orientações formuladas por organismos multilaterais, estas, por sua vez, cotejadas com as políticas educacionais nacionais e estaduais, bem como à investigação da repercussão dessas orientações e políticas no funcionamento interno das escolas e nas salas de aula.

O pano de fundo deste estudo é a questão dos embates em torno de critérios de qualidade de ensino, uma vez que sua definição depende de interesses ideológicos e políticos os quais, por sua vez, refletem na formulação das finalidades e objetivos da educação escolar.

Desse modo, a pesquisa teve como ponto de partida a verificação dos contrastes existentes entre projetos políticos e projetos educacionais no contexto das escolas investigadas, um situado na esfera de interesses de expansão do mercado globalizado, outro na busca de uma educação emancipatória voltada para o desenvolvimento humano. Com efeito, nas últimas décadas, observa-se que a educação tem deixado de existir enquanto direito social, subordinando-se aos interesses do mercado, além de aproximar-se do mundo dos negócios, uma vez que representa um grande potencial de investimentos, consumo e renda. Assim sendo, a educação passa a ser vinculada diretamente às demandas da economia e objeto de interesse de organismos multilaterais ligados ao capitalismo internacional. Por outro lado, considera-se que esta subordinação da educação a interesses do mercado incide diretamente na negação de uma escola voltada para a um ensino que leva à formação humana por meio da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual dos alunos e, concomitantemente, do atendimento às diferenças culturais e sociais e à promoção da cidadania crítica.

O interesse por pesquisar essa temática surgiu da minha atuação profissional como professora da Educação Básica e Superior, coordenadora pedagógica e gestora na escola pública por seis anos. Enquanto diretora de escola pública, minha trajetória foi marcada pelo contato com inúmeros alunos que, sendo de classe economicamente empobrecida, buscavam na escola os conhecimentos que lhes oferecessem condições para sonhar e conquistar uma vida melhor. Foi com esse objetivo que busquei sempre trabalhar na forma de gestão participativa, de modo a criar um ambiente escolar que proporcionasse aos alunos oportunidades de aprender e de desenvolver suas capacidades intelectuais, afetivas, culturais, incentivando a prática de esportes e as atividades artísticas, ancoradas em uma forte Proposta Pedagógica elaborada pela equipe de profissionais da escola comprometidos com o sucesso acadêmico dos alunos.

Compartilhando dos estudos de pesquisadores empenhados na valorização da escola pública (DE TOMMASI, WARDE E HADDAD, 1998; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; NEVES, 2005; EVANGELISTA e SHIROMA, 2007; FREITAS, 2011,2012,2013; EVANGELISTA, 2014; LIBÂNEO, 1994, 1999, 2013, 2014, entre outros), pude compreender que não haverá justiça social sem o acesso ao conhecimento social e historicamente produzido e não haverá cidadania se os alunos não puderem aprender na escola o que necessitam para a vida social.



Na minha atividade de coordenação pedagógica, foi possível perceber que as políticas para a educação vêm sendo pensadas nos gabinetes, desconsiderando-se a realidade do interior das escolas onde efetivamente se desenvolve a gestão, os conteúdos, as metodologias de ensino, a avaliação das aprendizagens, isto é, o *lócus* onde os professores desenvolvem suas práticas educativas e por meio delas educam os alunos. Pude, também, acompanhar o desenvolvimento de programas e projetos resultantes das políticas da Secretaria de Educação e constatar, entre outros, problemas como: a intervenção das organizações empresariais na elaboração das políticas educacionais, a adoção de um currículo instrumental aligeirado, um alto grau de cobrança e de controle das ações nas escolas pela SEDUCE, a perda da autonomia dos professores, o grande peso dado às avaliações externas. Todos esses problemas afetam a vida da escola e, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, o que me motivou a aprofundar os estudos sobre o sentido das escolas para as camadas mais pobres da população na perspectiva da aquisição do “conhecimento poderoso” defendido por Michael Young (2011), pelo qual se proporciona aos filhos das famílias mais pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio do conhecimento. Dessa forma, me propus direcionar os estudos, inicialmente para o levantamento e análise dos critérios de qualidade descritos nos documentos oficiais e oficiais que direcionam a educação brasileira e a política educacional do Estado de Goiás e, em seguida, a repercussão desses critérios na realidade escolar, o que demandou o enfrentamento da tensão provocada entre tais políticas e as realidades educacionais.

Com as transformações provocadas pela reestruturação do sistema capitalista mundial em decorrência do neoliberalismo e da globalização da economia, a educação brasileira vem sofrendo, ao longo de três décadas, influências de organismos internacionais, as quais têm direcionado as ações para os setores públicos dos países em desenvolvimento. Entre esses organismos, cumpre destacar o Banco Mundial e a Unesco que, a par de produzirem inúmeros documentos de proposição de políticas e estratégias para o setor educacional, têm participado ativamente na organização e realização das Conferências Mundiais sobre educação, que servem de referências para as políticas educacionais. Tem sido recorrente nos documentos internacionais a menção a políticas de alívio da pobreza, nas quais se incluem as recomendações para o planejamento da educação. A partir desse pressuposto, a educação passa a ser vista como a redentora dos problemas sociais e solução para redução de conflitos causados pelos efeitos indesejados da globalização. Com isso, suspeita-se que a visão do Banco Mundial sobre qualidade de ensino, finalidades educativas e objetivos do ensino, venha intervindo fortemente na organização e funcionamento interno das escolas, por

meio das políticas governamentais traduzidas em programas e projetos vinculados à Secretaria de Educação.

A introdução do projeto neoliberal em países periféricos compõe a estratégia do capitalismo para viabilizar a estabilidade do sistema econômico global, à medida que atua na contenção de graves problemas sociais nesses países, os quais podem ser um obstáculo à expansão da globalização dos mercados. A implementação dessa estratégia, desde o final da Segunda Guerra Mundial coube a organismos multilaterais, especialmente à Unesco e Banco Mundial. Desse modo, a questão principal posta nesta pesquisa foi a de saber qual a efetividade das mencionadas orientações internacionais na educação de países em desenvolvimento, vindas principalmente do Banco Mundial e Unesco, e como intervêm nas políticas educacionais desses países, no nosso caso, o Brasil, e como em que direção afeta a qualidade de ensino.

Nas estratégias do Banco Mundial para a educação priorizam-se os pobres e vulneráveis, como recursos humanos, no sentido de criar oportunidades de crescimento e promover ações globais coletivas com vistas a expandir os mercados em nível internacional. Logo, os técnicos do Banco entenderam buscar na educação a sustentação de políticas de contenção da pobreza visando a retração de problemas sociais por meio de uma escola voltada para a preparação para o mercado de trabalho. Essa escola deve, também, ampliar o acolhimento de todos os alunos preferentemente em regime de tempo integral. Analisando essas orientações, Libâneo (2013) comenta que a ideia de escola contida nessa proposta deve ser compreendida no contexto das políticas de alívio da pobreza. Justifica-se, assim, a recomendação de oferecer aos pobres conhecimentos “mínimos” de alfabetização, matemática e ciências, assegurando-lhes a aquisição de habilidades para a sobrevivência e um ambiente de acolhimento e integração social.

Também Nóvoa, em seus estudos, afirma que a educação mundial se desenvolve a duas velocidades: “a escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres” (NÓVOA, 2009, p. 61). Essa escolarização mínima passa a ser prioritária e essencial à proteção social dos pobres, associada à limitação da taxa de fecundidade e melhoria da saúde das mulheres, capacitando as pessoas com as habilidades necessárias para participarem produtivamente na economia e na sociedade. Foram essas orientações que constituíram o conteúdo da Conferência Mundial de Jomtien em 1990, organizada pela Unesco, Banco Mundial, Unicef e PNUD, cujas conclusões resultaram no documento “Declaração Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Tais políticas explicitam em seu contexto a necessidade de ajustar os

pobres aos padrões do desenvolvimento econômico sendo necessário, para tanto, apenas satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas, com a finalidade de incluir todos os indivíduos no processo de desenvolvimento produtivo e melhorar a oportunidade dos grupos menos favorecidos (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60).

A Declaração Mundial de Educação para todos assumiu as decisões da Conferência, as quais foram reiteradas em outras conferências nos anos seguintes e deveriam ser assumidas pelos governos, técnicos, intelectuais, sob a justificativa de que a carência na educação fundamental era um dos principais obstáculos para o desenvolvimento das nações para o enfrentamento da competição internacional, o que resultou numa reforma de massificação do ensino. Nesse sentido, seria oportuno que os governos, assim como os demais segmentos sociais, se convencessem da eficácia das recomendações da Unesco e do Banco Mundial em prol do consenso entre as forças políticas, tendo em vista a adoção dessas recomendações pelos países signatários, inclusive o Brasil. Não foi por acaso, portanto, a elaboração, em 1993, pelo Ministério da Educação (MEC), no governo Itamar Franco, do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que visava cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos para a escola fundamental dos países em desenvolvimento. Mais tarde, também buscou-se a adesão da classe empresarial desejosa de intervir nas políticas educativas, no que resultou por exemplo, no Movimento Todos pela Educação<sup>1</sup>, criado em 2005, liderado por empresários brasileiros em parceria com organismos multilaterais, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>2</sup>, elaborado pelo movimento e inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

Como se pode verificar, as mudanças na educação ocorridas no Brasil em relação ao Ensino Fundamental, desde os anos 1990, se deram dentro das recomendações de agências internacionais, que propõem aos sistemas educativos, em todas as esferas governamentais, reformas no sentido de oferecer os conhecimentos e habilidades específicas requeridos pelo sistema produtivo conforme critérios de “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação,

---

<sup>1</sup>Movimento lançado em 2006, em São Paulo, a partir de um compromisso firmado entre líderes empresariais brasileiros apoiados pelos organismos multilaterais. Participaram como representantes e patrocinadores do Movimento o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú- Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

<sup>2</sup> Plano Criado como indicador de qualidade de educação para operacionalizar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 com 28 metas a serem cumpridas pelos entes federados por meio de plano de adesão em que Estados, municípios e DF se comprometem com o desenvolvimento das ações PDE.

motivação, destrezas básicas e flexibilidade” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 53), com sua execução monitorada por avaliações externas.

Assim sendo, as definições para a educação ocorrem sob as postulações das políticas neoliberais nos âmbitos federal, estadual e municipal, inserindo - se nesse contexto a reforma educativa do Estado de Goiás, analisada nesta pesquisa.

A análise de documentos produzidos por organizações internacionais e pelos órgãos públicos que gerem o sistema educacional mencionam, reiteradamente, que as políticas a serem implantadas buscam a qualidade de ensino. A questão que surge é: qual qualidade de ensino? Em vários documentos que compõem o objeto de análise neste estudo aparece o entendimento de qualidade da educação como sendo a formação para o mercado de trabalho. Um dos documentos mais recentes do Banco Mundial denominado aprendizagem para todos (2011) expressa o propósito da qualidade com foco na aprendizagem, de maneira que qualidade da aprendizagem está associada ao domínio das habilidades necessárias para atender as demandas do mercado de trabalho:

Com foco na aprendizagem, a nova estratégia vai voltar a atenção não apenas para a matrícula e conclusão, mas para verificar se os egressos da escola têm o conhecimento e as habilidades necessárias relacionadas ao mercado, e o objetivo é aumentar a parte de projetos que inclui objetivos voltados para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011).

A pretensão desta pesquisa é identificar esses propósitos nas orientações internacionais para a educação e nos documentos da política educacional brasileira e goiana colocando-os em confronto com outros critérios de qualidade, considerados mais efetivos para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Nos documentos internacionais, é difundida uma visão estreita e mecânica entre educação e trabalho, sacrificando a formação humana. Dentro de outra visão, autores como Silva (2014), Frigotto (2003), Algebaile (2009), Evangelista (2013), Libâneo (2013, 2014), entre outros, reiteram a ideia de que a escola tem o papel de possibilitar aos estudantes a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Devido à aprendizagem ser a primeira condição para a construção da cidadania, ao privar os alunos do domínio do conhecimento científico, a escola estará contribuindo para a manutenção da classe trabalhadora em condição de exclusão social dentro da escola. Libâneo aposta na ideia de superar a tensão entre a exigência democrática de formação cultural e científica para todos e, ao mesmo tempo, do acolhimento e da diversidade social e cultural (LIBÂNEO, 2013a), propondo uma escola centrada no conhecimento científico e no desenvolvimento da personalidade global como meio de fornecer às camadas mais pobres da

população os instrumentos que possibilitem a inserção social, profissional, cultural na sociedade numa visão crítico-transformadora.

Em face do exposto, esta pesquisa levantou a seguinte problemática: que impacto as políticas internacionais têm causado no contexto das reformas educativas nacionais, particularmente no Estado de Goiás? Como essas políticas repercutem nos aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas? Quais são as percepções de professores, coordenadores e diretores sobre a repercussão dessas políticas em relação à qualidade do ensino-aprendizagem na sala de aula? Como educadores e pesquisadores da educação veem a questão relacionada ao papel da escola e como tem se desenvolvido o debate sobre esse assunto? Tais perguntas conduziram a investigação de modo a extrair explicações acerca das interligações entre a internacionalização das políticas educacionais, a reforma educativa do Estado de Goiás e seus impactos nas escolas e nas práticas escolares. As análises dessas relações permitiram verificar em que intensidade os interesses ideológicos, econômicos ou empresariais dos organismos multilaterais aparecem nos programas e projetos educacionais, sob a justificativa do desenvolvimento econômico e da redução da pobreza, como política compensatória de proteção dos pobres, e que tipo de qualidade de ensino se deduz desses interesses. E, particularmente, no final das contas, ao contrário do proclamado, se trataria de uma educação que viria em prejuízo das camadas populares.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar como as orientações para a educação propostas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, influenciaram as políticas educacionais brasileiras e, em especial, do Estado de Goiás, e analisar o impacto dessas políticas na definição da qualidade de ensino e nas atividades realizadas em sala de aula.

Como objetivos específicos foram estabelecidos os seguintes:

- a) identificar os impactos da internacionalização das políticas nas reformas educativas nacionais, especialmente no Estado de Goiás e explicar a influência dessas políticas no funcionamento interno das escolas e na efetivação do ensino e das aprendizagens nas escolas e nas salas de aula;
- b) apreender as percepções dos professores, coordenadores e diretores sobre as reformas educacionais do estado de Goiás em relação às finalidades educativas, a qualidade do ensino-aprendizagem na sala de aula;
- c) caracterizar as finalidades educativas e os aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas na proposta da Seduce e as consequências para a qualidade de ensino.

A investigação consistiu de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

Na pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento de publicações referentes ao tema em livros, artigos científicos publicados em revistas de relevância nacional, em sites de eventos instituições de pesquisa (Anped, Anpae, Endipe) dentre outros. Na busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes refinados por títulos que retratam a educação brasileira no contexto da internacionalização e suas repercussões nas finalidades e na qualidade do ensino nas escolas públicas, compreendendo o período entre 2014-2016, não foi encontrado nenhum registro para o período e dados destacados na busca. Apareceram os títulos sobre qualidade da educação, avaliação, gestão e a maioria sobre a formação de professores. Após a leitura das produções foi feita a seleção de acordo com os recortes temáticos procurando contextualizar o tema e o problema dentro da área de estudo.

As interligações entre as políticas educacionais brasileiras e as orientações dos organismos internacionais foram analisados sob a ótica de autores como Coraggio, (2009), Torres (2009), Frigotto (1997, 2003), Leher (1998); Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo, (2008, 2011), Evangelista (2013, 2014), Freitas, (2005, 2012, 2013), Shiroma, Garcia, Campos (2011), Silva, Cunha (2014) entre outros. Em relação às pesquisas sobre finalidades educativas e aos objetivos do ensino recorreremos às discussões realizadas por Lenoir (2016), Libâneo (2016), Young (2007).

As abordagens sobre qualidade educacional no Brasil e nos documentos dos organismos internacionais basearam-se nos trabalhos de Cavaliere (2007), Libâneo (2012), Saviani (2007), Fonseca, (2009), Oliveira e Araújo (2005), Gadotti (2013), Freitas (2005). Sobre o conceito de qualidade social da educação a fundamentação está calcada em Silva (2009), Libâneo (2006), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009). A respeito da repercussão das políticas nos planos e diretrizes da educação brasileira, foram utilizados os trabalhos de Evangelista (2013), Libâneo (2013, 2014; 2016), Silva (2014).

Na pesquisa documental foram analisados documentos originados dos organismos multilaterais e das Conferências e Reuniões Internacionais que vêm servindo de referência para a definição de finalidades, objetivos e critérios de qualidade da educação escolar na política educacional brasileira. Em relação ao Banco Mundial, os documentos analisados foram três: *Prioridades e estratégias para a educação* (1995); b) *Education sector strategy update* (2006); c) *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (Banco Mundial, 2011). Da Unesco foram analisados: a) *Declaração Mundial de Educação para todos* (Jomtien, 1990); b) *Marco de Ação de Dakar* (2000); c) *Educação: um tesouro a descobrir* (1998). Os documentos

originados dessas duas agências multilaterais apresentam conteúdos doutrinários em relação aos objetivos, estratégias, metas e formas de atuação provocando alterações na legislação, no financiamento e impondo reformas nos sistemas educacionais, por meio da implantação de programas e projetos articulados junto aos setores econômicos. Com objetivo de evidenciar as relações entre as políticas adotadas nos referidos documentos e a política educacional do Estado de Goiás foi analisado o documento Pacto pela Educação, resultante da reforma educativa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, em vigência desde o ano de 2011. Nas escolas foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) para captar os dados da escola, quanto aos aspectos estruturais, organizacionais, curriculares e pedagógicos em busca de detectar as finalidades e os referenciais de qualidade de ensino no documento.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas da rede estadual de ensino do Estado de Goiás, cujos critérios de seleção foram: a) Escolas públicas regulares de Educação Básica (6º ao 9º ano); b) uma escola de maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; (IDEB) e outra escola com menor IDEB. As observações e entrevistas ocorreram no período de novembro de 2015 a abril de 2016.

Quanto aos instrumentos metodológicos de pesquisa utilizou-se a pesquisa documental e pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que possibilitou a percepção e a explicação dos fatos em suas relações no contexto observado. Para tanto, as observações foram realizadas diretamente e de forma não participante nas duas escolas e nas salas de aula. Foram observadas dez aulas de Matemática, dez aulas de Língua Portuguesa e dez aulas de Ciências (disciplinas abordadas nas avaliações externas), perfazendo um total de 25 horas de aulas observadas em cada escola; a) entrevistas semiestruturadas, sendo entrevistados: dois coordenadores (um de cada escola), duas diretoras (idem), seis professores (três por escola); c) questionários com questões objetivas aplicados aos sujeitos entrevistados<sup>3</sup>.

As observações de sala de aula foram registradas por escrito em Diário de Observação. Para tratamento e análise dos dados foram formuladas as seguintes categorias: a) visão de finalidades e objetivos da escola; b) visão de ensino-aprendizagem; c) visão de organização e gestão da escola; d) visão de avaliação. Para a análise dos dados, as duas escolas foram denominadas Escola 1(E1) e Escola 2(E2).

---

<sup>3</sup> Para os roteiros de observação da escola e das aulas e o roteiro de entrevistas utilizados nesta pesquisa foram utilizados os instrumentos constantes no projeto: *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental à luz da teoria do ensino desenvolvimental*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação da PUC Goiás, com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) no período de 2013 a 2016.

A tese compõe de quatro capítulos. No capítulo I buscou compreender as interligações entre os conceitos de neoliberalismo, globalização e internacionalização e o papel dos organismos multilaterais, apreender as finalidades educativas definidas por esses organismos, as relações entre finalidades educativas e critérios de qualidade de ensino e explicitar características das reformas educativas no Mundo e no Brasil. O capítulo II contém a apresentação e análise dos critérios de qualidade educacional encontrados nas orientações de organismos multilaterais e em documentos da política educacional brasileira, em relação ao que postulam como finalidades e objetivos da educação escolar, organização e gestão da escola, processo ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação.

No capítulo III discutiu-se a reforma educativa no Estado de Goiás com base na análise dos documentos oficiais da Secretaria de Educação, como os projetos e programas que definem as diretrizes a serem seguidas pelas escolas, procurando interpretar nos documentos a visão de finalidades educativas da escola, visão de organização e gestão, visão de ensino-aprendizagem e visão de avaliação. Finalmente, no capítulo IV, foram demonstradas as repercussões das políticas estaduais nas formas de organização, gestão, funcionamento interno da escola e na qualidade de ensino, tendo como fonte as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre tais políticas e como elas têm contribuído para imprimir qualidade nos processos e práticas educativas, e como os profissionais das escolas pesquisadas percebem as repercussões dos programas implantados na gestão do governador Marconi Perillo (2014-2018).

As considerações finais buscaram sintetizar os achados da pesquisa tendo em conta os objetivos anunciados na Introdução. São registradas as impressões finais acerca das questões centrais das atuais políticas educacionais brasileiras no que se refere as finalidades educativas escolares e à qualidade de ensino. Com base nessa compreensão, procurou-se avaliar, no âmbito das políticas educacionais e no da produção acadêmica na área da educação, como é respondida a pergunta “para que servem as escolas” principalmente para as camadas mais empobrecidas da sociedade, e que perspectivas são apontadas pelos pesquisadores progressistas para viabilizar a chamada “qualidade social” da educação, desde a escola pública.



# **CAPITULO I**

## **A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO**

Neste capítulo busca-se compreender as interligações entre os conceitos de neoliberalismo, globalização e internacionalização e o papel dos organismos multilaterais na definição das finalidades educativas escolares e critérios de qualidade de ensino, bem como explicitar características das reformas educativas no mundo e no Brasil no contexto neoliberal. A partir dessa compreensão, averiguar a influência dos organismos internacionais sobre a educação brasileira nas décadas de 1980-1990. Trata-se de apresentar as relações entre o macro contexto da formulação das políticas apregoadas pelos organismos internacionais e as reconfigurações do Estado brasileiro, bem como suas repercussões nas definições das finalidades educativas e na qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras.

### **1. A construção de uma agenda internacional para a educação**

As crescentes transformações impulsionadas pela integração econômica mundial trazem evidências de que a educação se tornou um fator determinante na sociedade atual, tanto no sentido de reforçar as chances de progresso profissional individual, como de prover as bases necessárias para o desenvolvimento econômico com a potencialização do mercado de trabalho. nesse cenário de transformações, o neoliberalismo se insere como uma nova ordem mundial com ampla influência nos setores políticos, econômicos e sociais dos países.

Assim sendo, o neoliberalismo deve ser entendido como um complexo processo de construção da hegemonia, ou seja, se configura como uma estratégia de poder com objetivos bem estruturados e articulados de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional, com objetivo de encontrar uma saída para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e se intensifica em meados dos anos 70 e início dos anos 80 (GENTILI, 1996), com a queda do socialismo real, com a liberalização do capital decorrente da globalização do sistema de mercado, com aumento do consumo e o avanço da tecnologia da produção.

O neoliberalismo se configurou como uma corrente ideológica que promoveu o avanço e a hegemonia do capitalismo no mundo, advindo do fracasso dos ideais socialistas que não conseguiram dar uma resposta significativa aos anseios sociais. O neoliberalismo

além de transformar a realidade econômica e social, se coloca como a única solução possível para a crise, elucidada por Gentili (1996):

Desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal. Não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais (p. 2).

Os dois maiores expoentes intelectuais representantes da ideologia neoliberal Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, defendem em seus textos<sup>4</sup> a ideia de que a solução para os problemas de uma sociedade é dada por um sistema de competitividade e liberdade absoluta. Assim sendo, “o neoliberalismo se transformava em uma verdadeira alternativa de poder no interior das principais potências do mundo capitalista” (GENTILI, 1996, p. 3)

O neoliberalismo entra em cena, primeiro, com Margaret Thatcher, na Inglaterra, e depois com Ronald Reagan, nos EUA e, em seguida, para o mundo, inaugurando dentro do liberalismo um modelo político e ideológico de desenvolvimento econômico com características próprias. As reformas instituídas por esses governos promoveram a descentralização de ações nas áreas sociais, as quais passaram a serem consideradas onerosas para os cofres públicos, como saúde e educação abrindo espaço para as medidas de ajustes econômicos, o que resultou na institucionalização do Estado mínimo em favorecimento das empresas de livre mercado, conforme cita Pronko (2015):

Os estudos críticos do neoliberalismo se multiplicaram na década de 1990, sistematizando informações sobre seus efeitos socialmente devastadores, apontando suas implicações e questionando seus fundamentos. Na América Latina, a crise da dívida contribuiu, particularmente, para a construção de uma percepção dos organismos financeiros internacionais, notadamente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), como os grandes vilões do processo. Nessa perspectiva, ambas as instituições, denominadas “as gêmeas de Bretton Woods” (Pereira, 2010), por meio da férrea imposição de condicionalidades econômicas aos endividados países “em desenvolvimento”, teriam tido a capacidade de moldar, quase que unilateralmente, novos arranjos institucionais no interior de cada Estado nacional, no sentido de diminuir o papel do Estado e favorecer as instituições de livre mercado (p. 89).

Essa nova ordem mundial tem influenciado a economia, a política e a educação e defende a redução do papel do Estado em serviços sociais, prevê o corte de gastos e redução de benefícios para as classes economicamente mais baixas, como também a supressão de

---

<sup>4</sup> Friedrich A. Hayek. O Caminho para a Servidão. Obra de referencia na defesa do liberalismo econômico. Milton Friedman. Sua obra Liberdade de escolher. Representante do Liberalismo na economia.

direitos sociais, supervalorização e prevalência da iniciativa privada, arrochos salariais e liberalização de preços, dentre outras condicionalidades. Conforme a política neoliberal, os órgãos públicos estão se transformando em organismos empresariais regidos pelas mesmas leis que regulam o mercado.

Nessa ótica, os usuários dos serviços públicos são transformados em consumidores, na escola os alunos são vistos e tratados como clientes. Alteram os processos de funcionamento desses órgãos públicos, uma vez que são pautados em medidas gerenciais com indicadores de desempenho que permitam avaliar e controlar a qualidade dos serviços prestados.

No campo educacional a *retórica neoliberal* destacada por Gentili (1996) orienta a elaboração dos diagnósticos e apresenta uma série de propostas que deverão conduzir as reformas educativas nas sociedades contemporâneas. O autor explicita que não basta apenas conhecer e reconhecer a força da retórica persuasiva do neoliberalismo, mas pode ajudar a desenvolver melhores estratégias de insurgência contra os intensos movimentos de exclusão social promovidos por essas políticas.

## Globalização

Refere-se à Globalização o conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram no mundo em decorrência da reestruturação do capitalismo mundial ao final do século XX. Impulsionado pelo neoliberalismo, a globalização trouxe novas exigências, ações e estratégias para o Estado e para o setor educacional, num intenso processo de integração de mercados e interdependência de blocos econômicos<sup>5</sup>. Para os países periféricos a adesão à globalização econômica mundial significaria a redução da pobreza nesses países, e ainda como resultado dessa integração os países poderiam vivenciar o progresso, a riqueza e melhores condições de vida. Como destaca Akkari (2011):

A globalização é caracterizada pelo predomínio da economia de mercado, acompanhada de políticas para a liberalização do comércio de bens ou de serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais. Este processo ocorre em um contexto onde a relação tempo e espaço parece diminuir, em especial pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação (p.22).

---

<sup>5</sup>Blocos econômicos: União Europeia (U E); Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta); Mercado comum do sul (Mercosul).

A Globalização se caracteriza como uma ideologia do pensamento único promovida pelas forças de mercado que após abolir as restrições impostas pelo Estado podem agir em liberdade em prol de uma política econômica fundada nos critérios do neoliberalismo, tais como: competitividade, produtividade, livre troca e rentabilidade, os quais permitem a sobrevivência da sociedade em um mundo marcado pelo comércio concorrencial (CARDOSO, 1999). O mercado global é considerado como capaz de promover a homogeneização do planeta, mas ao mesmo tempo aprofundam-se as diferenças locais. Segundo Santos (2001, p. 19) “Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado”.

No processo de globalização o Estado se torna mínimo para as questões sociais e máximo para atender aos interesses econômicos nacionais e internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações mais carentes. Santos (2001) contextualiza que para a maior parte da humanidade, a globalização se apresenta como uma “fábrica de perversidades”. Isso, pode ser evidenciado no aumento da pobreza no mundo, na perda de qualidade de vida pela classe média com a tendência de rebaixamento do salário médio, na generalização da fome e do desabrigo em todos os continentes, no surgimento de novas enfermidades bem como o retorno das velhas, na imanência da mortalidade infantil apesar dos progressos científicos. Nesse sentido a educação de qualidade é cada vez mais inacessível, alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos e a corrupção (SANTOS, 2001, p. 20). O autor explica que a raiz dessa perversidade se encontra na evolução negativa da humanidade e está relacionada com a adesão desenfreada aos mercados competitivos, os quais se fortaleceram por meio do processo de globalização.

No atual contexto, a globalização pode ser vista sob dois ângulos: o primeiro como processo de inclusão, daqueles que conseguem incorporar atitudes, valores e novos padrões de comportamento exigidos pela sociedade capitalista, tecnológica e informacional; O outro refere-se ao processo de exclusão que ocorre porque o capitalismo orientado pela ideologia do mercado livre expõe o fluxo da desigualdade existente na política da globalização (CARDOSO, 1999). Por sua vez, Limoeiro-Cardoso (1999) afirma que “há muito se sabe que é próprio do capitalismo dividir, marginalizar e excluir” (p. 110). Segundo Santos (2001) o aprofundamento da crise internacional do capitalismo tem contribuído para acentuar a desigualdade e a exclusão social nas últimas décadas. O que pode ser observado através de indicadores tais como, a fome, a miséria, a falta de acesso aos meios tecnológicos e informacionais, estagnação econômica, instabilidade dos mercados financeiros, intensa

especulação, descontrole monetário, recessão e aumento constante das taxas de desemprego (SANTOS, 2001).

Com o advento da globalização, todas as áreas da sociedade sofrem a interferência desse processo, para isso organiza-se uma agenda global. Surgem novos modelos de relações entre os países, grupos sociais, estados e nações. Reconfigura-se o papel do estado frente à sociedade civil, reduzindo sua interferência no processo de construção e gerenciamento das políticas públicas, inclusive a educação. Pois esta é vista como o maior recurso para enfrentar a nova reestruturação mundial, como um espaço de disputas de interesses e de impasses políticos e econômicos.

Estes interesses podem ser desvelados por meio de uma “agenda globalmente estruturada” (Dale, 2001) pelos organismos internacionais, os quais atuam no sentido de reformular leis gerais para a reestruturação da educação mundial. Assumem esse papel o BIRD (Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a OMC (Organização Mundial do Comércio), a ONU (Organização das Nações Unidas), a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização da ONU para a Educação Ciência e Cultura), dentre outras. Esses organismos são os responsáveis pela organização de conferências Mundiais, Fóruns, seminários, congressos e elaboração de documentos que visam direcionar as políticas públicas em todo o mundo, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, e com isso assegurar maior eficiência às políticas educacionais.

Assim, os defensores da globalização econômica alegam que o sistema educacional desempenha um papel estratégico na reestruturação do capitalismo. Isso ocorre porque as instituições escolares são consideradas espaços profícuos para a formação de pessoas com habilidades mecânicas e técnicas para atender a certos interesses do mercado. Isso traz consequências ao setor educacional. Na visão de Libâneo e Silva (2016), a instituição escolar nos marcos do neoliberalismo transforma-se em empresa, alunos e pais em clientes, os professores em prestadores de serviço e o ensino, como bem de consumo, cuja finalidade consiste em formar trabalhadores e trabalhadoras para o mercado.

### Internacionalização da educação

O cenário mundial, neste início de século, apresenta-se como um universo múltiplo e complexo, caracterizado por uma crescente internacionalização da produção, do mercado, do trabalho, da cultura, do comércio e do consumo. Processo esse que possibilitou também a

internacionalização das políticas educacionais, por meio de um modelo universal de educação voltado para a era da informação promovida pelos organismos internacionais multilaterais no final da década de 1980 e durante toda a década de 1990. Dentre os organismos internacionais com maiores destaques encontram-se o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Outros atores se apresentam nesse cenário educativo global entre eles, os organismos de desenvolvimento, as organizações não governamentais, os “empreendedores” do ramo educacional que comercializam suas “alternativas” nos mercados acadêmicos e políticos (BALL, 1998).

Em um estudo recente, Beech (2009) explicita que esses organismos consideram que “uma de suas funções principais é a difusão de conhecimento de “ponta” sobre educação (BEECH, 2009 p. 36). O referido autor complementa dizendo que as agências multilaterais, promotoras das reformas se consideram com autoridade para fomentar e legitimar uma agenda de políticas que solucionem os problemas educativos atuais. Para tanto, promovem seu modelo universal abstrato de educação como sendo o modelo ideal para adaptar um sistema educacional existente à era da informação:

Portanto, uma das funções autoproclamadas dessas organizações não é apenas projetar soluções para os problemas educativos atuais, mas também identificar – ou melhor dizendo, prever – os problemas que nos esperam no futuro. Desta maneira a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial se posicionam como as “autoridades científicas” que podem prever o futuro e que, além disso, podem esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário) a que muitas vezes chamam “a era da informação”. Como consequência, nas propostas educativas dessas agências é possível identificar um único modelo de educação para a “era da informação” (p.37).

O modelo universal adotado por essas agências em escala mundial explica as semelhanças entre os processos educativos em várias regiões do mundo, fragilizando as influências dos contextos regionais na definição das finalidades e objetivos da educação em cada contexto. Dessa forma, o processo de internacionalização se dá mediante o crescente domínio das agências internacionais na formulação das políticas educativas.

A internacionalização pode ser detectada através da influência que as organizações internacionais exercem sobre as políticas educacionais, especialmente em países considerados periféricos, à medida em que viabilizam o projeto neoliberal, de modo que as redes públicas de educação sejam orientadas por interesses de uma economia globalizada. Evidencia-se os

impactos dessas recomendações na definição das finalidades educativas, nos critérios de qualidade e nos objetivos do ensino referenciados nas Conferências Mundiais de Educação, nos documentos dos organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco cujas recomendações que têm sido acatadas pelo MEC e pelos governos locais nas políticas de reforma do estado e da educação.

## 2. Estado e Reformas Educativas no Neoliberalismo

O avanço do pensamento neoliberal pelo mundo trouxe mudanças significativas nas relações sociais, ancoradas no processo de globalização do capital e do trabalho. As transformações da sociedade redimensionaram o papel do estado, o que desencadeou a reestruturação e a reforma dos sistemas educacionais. Em decorrência dessas transformações, se apresenta um novo panorama relacionado às diretrizes orientadoras das políticas educacionais mundiais. As pesquisas sobre os delineamentos das políticas educacionais nesse novo cenário têm se constituído em um campo fértil de investigação tanto em âmbito nacional, quanto no internacional, com objetivo de ajustar as políticas educacionais às demandas da atual fase do capitalismo, conforme a realidade e as necessidades de cada país. Em virtude dos ajustes entre educação e economia, eclodiram as reformas educativas em vários países do mundo, dentre eles no Brasil.

### 2.1. As reformas educativas no Brasil no contexto da reforma do Estado Brasileiro

No processo de globalização, a sociedade contemporânea tem presenciado grandes transformações, particularmente nas duas últimas décadas, pelas suas formas de se relacionar e intervir em todos os setores da sociedade. É nesse contexto que se insere a redefinição do papel do estado analisado no movimento do capitalismo, uma vez que a vida material dos indivíduos sociais se constitui como base para a edificação do Estado baseada nas relações de trabalho. As condições econômicas dependem do grau de desenvolvimento dos setores produtivos e do comércio. Nessa ordem, “o Estado não existe como obra da classe dominante, mas ao surgir como resultado do modo material de vida dos indivíduos assume a forma da vontade dominante” (MARX; ENGELS, 1974, p.388).

Compreender o papel do Estado consiste em partir do princípio de que ele deve ser entendido nas suas relações históricas, sociais, culturais e materiais de existência, pois o modo de vida material, segundo Marx é que determinam os processos social, político e espiritual da

vida. Nesse posicionamento teórico-histórico, Peroni (2003) expõe o conceito de Estado “é Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (p.22). Sob essa perspectiva, o Estado é concebido como uma instituição organizacional servindo ao poder das classes capitalistas.

Conforme explicita Bruno (2013) em sua concepção de Estado:

Concebo o Estado como conjunto de todas as formas organizadas e, portanto, institucionalizadas do poder das classes capitalistas, este poder elas o exercem não só sobre o proletariado, mas também no interior de si mesmas, pois toda classe dominante que se pretende reproduzir enquanto tal necessita desenvolver mecanismos de autodisciplina, tendo em vista manter sua coesão interna, sem a qual não pode exercer o seu domínio sobre a outra (p.17).

O Estado está organizado dentro da lógica totalitária e totalizante do capitalismo, sendo assim a forma de organização do trabalho se traduz em um exercício de poder dos capitalistas sobre os trabalhadores. Essa ideia de Estado remete a duas formas de ação do nível político, sendo que em uma vertente tem-se a incidência sobre o campo das relações sociais estabelecidas entre os capitalistas na regulação das disputas internas, no que diz respeito à produção, distribuição e apropriação da mais valia, mantendo a coordenação das atividades econômicas sob a lógica de conjunto. Na outra vertente, existe o campo das relações entre as classes, que realçam os mecanismos sociais mais amplos de exploração, garantindo e legitimando a repressão sobre o proletariado. Essas duas vertentes, segundo Marx (1985), têm-se desenvolvido tanto no âmbito do aparelho do Estado Nacional, quanto nos aparelhos de poder das próprias empresas.

Ressalta-se o poder do Estado em organizar a força de trabalho e produção sob sua rígida disciplina, na qual explica o seu papel no contexto do desenvolvimento econômico, político e social tendo o monopólio do exercício do poder. Poder garantido muitas das vezes por meio da violência das forças armadas e da polícia, aliado aos setores empresariais, que cada vez mais condenam milhares de trabalhadores ao desemprego e à exclusão social, à medida que ocorrem os avanços tecnológicos e novas formas organizacionais. A articulação e a forma de atuação destes diferentes aparelhos de poder que envolvem o papel do Estado resultam sempre no embate entre o público e o privado, em diferentes momentos e situações históricas.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho e na produção, após a Segunda Guerra Mundial, trouxeram incremento nas relações sociais capitalistas decorrentes do avanço tecnológico e da globalização do capital e do trabalho. Com isso, o Estado passa a assumir novas obrigações diante de uma produção em massa, que exige maiores investimentos e



demanda de mercado estáveis para que obtenham a lucratividade. Nessa perspectiva há a reconfiguração do papel do Estado, conforme exposto por Peroni (2003):

O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa e tinha ainda o objetivo de garantir o pleno emprego, os salários eram complementados pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação e habitação. O estado acabava exercendo também o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção ( p. 22).

Esse conjunto de atuações foi caracterizado como Estado do bem-estar social, que tinha como objetivo a expansão do tamanho do Estado no controle e regulação das relações de trabalho e do capital. Entretanto, as desigualdades sociais produzidas pela divisão da força de trabalho, pela restrição de acesso aos bens de consumo da ampla classe trabalhadora, fazem surgir em todo o mundo tensões sociais e conflitos. O que contribuiu para o surgimento dos movimentos dos excluídos dos benefícios do Estado. Nos países de Terceiro Mundo, a crise se agravou com a diminuição da responsabilidade do Estado, na garantia dos direitos e serviços à maioria da população, sob a promessa de desenvolvimento através da industrialização e expansão do capitalismo, uma das características do movimento denominado fordismo. No entanto, poucos foram os ganhos para a classe trabalhadora em termos de qualidade de vida e bem-estar, que deveriam ser garantidos pelo Estado, no contexto do capitalismo. Para Peroni (2003), o aprofundamento da crise aconteceu nas décadas de 1960 e 1970, em que o rigor no cumprimento dos compromissos assumidos pelo Estado era crucial para assegurar sua legitimidade, que segundo Peroni (2003):

a rigidez da produção restringia a expansão na base fiscal para os gastos públicos. A única resposta flexível encontrada foi a política monetária, através de emissão de moeda, o que intensificou a onda inflacionária. As finanças do Estado estavam além de seus recursos o que aprofundou as crises fiscal e de legitimação (p.24).

Foi nesse momento que ocorreu a crise fiscal e de legitimação do Estado, que estendeu ao longo da década de 1980, e obrigou as corporações a novas formas de racionalizarem a produção mundial, por meio de um acelerado processo de reestruturação e integração econômica. Além da intensificação do controle de trabalho, que acelerou o processo de renovação dos setores produtivos e conquistou novos mercados. Essas são as políticas de liberalização econômica com a desregulamentação e privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado. Com isso, amplia-se a liberdade de trânsito comercial entre os países, com o rompimento das fronteiras nacionais, criando assim um mercado universal.

Esse quadro de crise fiscal, também enfrentado pelo Brasil na década de 1980, decorrente da crise mundial, leva à reestruturação do Estado brasileiro explicado pela inabilidade do Estado em manter seus compromissos financeiros, para cobrir as demandas dos vários setores da sociedade como os déficits orçamentários, poupança pública baixa, quando não negativa, deterioração do crédito do Estado, déficit de credibilidade e imobilização estatal (BRESSER PEREIRA, 1993). Ainda como agravamento da crise, havia a dívida externa brasileira, que em 1997 se encontrava com um déficit de 6,13% do PIB, totalizando R\$ 54,4 bilhões sendo R\$ 46,4 bilhões desse montante do pagamento dos juros.

Diante do conjunto de circunstâncias apresentadas, o Brasil dos anos 1990 passou por uma crise fiscal e de legitimidade, em uma referência à instância governamental responsável pela condução do processo de desenvolvimento nacional. Para figurar entre os países de primeiro mundo, o Brasil deveria sucumbir às exigências da ordem econômica neoliberal, recomendando o Estado mínimo como condição prévia indispensável para atrair os grandes mercados investidores estrangeiros. O plano de reforma gerencial do estado brasileiro foi proposto no governo de Fernando Henrique Cardoso e tem como marco oficial a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995, pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), para quem a reconstrução do Estado se tornara a grande tarefa política dos anos de 1990. Conforme expõe 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 de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE 1995, p. 12).

Segundo o documento, Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), a desordem econômica causada pelo descontrole fiscal provocara a desaceleração do crescimento econômico nos países desenvolvidos e graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu, originadas pela crise do Estado que, segundo o documento, se mostrou inábil diante da sobrecarga das demandas a ele dirigidas. Isso comprometeu a administração do Estado diante das crescentes expectativas em relação à política do bem-estar aplicada no período pós-Guerra, resultou no esgotamento da forma de administração burocrática do Estado.

Nesse cenário, o processo de reforma do Estado consiste também na redefinição do seu papel, que passa a ser o de promotor e regulador do desenvolvimento e deixou de cumprir sua função direta na promoção do desenvolvimento econômico e social pelo caminho da produção de bens e serviços e passa a se fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico, o Estado passa a ser essencial nas transferências de

renda e alocação de recursos do mercado, arrecada os impostos e os destinam aos seus objetivos sociais de maior justiça ou equidade e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Assim, assume funções diretas de execução, o que fez emergir distorções e ineficiências e, sob essa alegação, a reforma do Estado, então, significa a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado, gerando assim os processos de privatizações das empresas estatais.

Conforme o documento do MARE<sup>6</sup> (1997, p.20), os quatro componentes básicos da reforma do Estado dos anos 1990, responsáveis por projetar o Estado Social-liberal do século XXI são: (a) delimitação de seu papel por meio dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) a desregulação; (c) o aumento da governança; e (d) o aumento da governabilidade.

#### Delimitação das funções do Estado

A delimitação do papel do Estado, reporta-se a redução do tamanho do Estado em relação à prestação de serviços públicos gratuitos para a sociedade por meio dos processos de privatização, terceirização e publicização (Brasil, MARE, 1997), transferindo para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.

No processo de privatização, o Estado vê a saída para a crise fiscal com a transformação de empresas estatais em privadas, na tentativa de suprir os déficits da dívida pública, que na década de 1980, alcançaram valores relevantes, declarando então a ineficiência do Estado na execução e controle de suas atividades, quando comparados com as empresas privadas que tem por função ser competitiva e obter lucros cada vez maiores, com menor subordinação a fatores políticos. No entanto, no plano de privatização da economia nacional segundo FHC, a reforma do Estado concentraria esforços para restringir os direitos sociais conquistados historicamente, com a finalidade de suavizar a crise fiscal instaurada e gerar poupança para alavancar o crescimento econômico. Neste contexto, observa-se que estiveram ausentes nas discussões questionamentos acerca do modo de produção capitalista, concentrando-se na recuperação do ciclo de reprodução do capital, transferindo para o mercado a responsabilidade de superar as falhas do Estado.

---

<sup>6</sup> Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

As atividades consideradas pertinentes ao Estado clássico são as que definem as leis, impõem justiça, se responsabilizam pela manutenção da ordem, arrecadam os impostos e regulamentam as atividades econômicas. Também fazem parte das atividades correspondentes ao Estado, a formulação de políticas na área econômica e social, a realização de transferências para a educação, saúde, assistência e previdência social, além da garantia uma renda mínima para a população, a defesa do meio ambiente, a proteção do patrimônio cultural e o estímulo às artes conforme explica Bresser Pereira (1997):

Estas atividades não são todas intrinsecamente monopolistas ou exclusivas, mas na prática, dado o volume das transferências de recursos orçamentários que envolvem, são de fato atividades exclusivas de Estado. Há toda uma série de razões para que o Estado subsidie estas atividades, que não cabe aqui discutir. O principal argumento econômico que as justifica é o de que estas são atividades que envolvem externalidades positivas importantes, não sendo, portanto, devidamente remuneradas pelo mercado (p. 23).

Nessa concepção, compreende-se que essas atividades deveriam permanecer dentro do Estado. Para tanto, deveria haver, verticalmente, um núcleo estratégico e, horizontalmente, secretarias formuladoras de políticas públicas, agências executivas e agências reguladoras. Como são passíveis de concessão, os investimentos na infraestrutura e nos serviços públicos não seriam com precisão uma atividade exclusiva de Estado.

Além disso, outra área de atuação em que se propôs a sua regulamentação refere-se aos serviços sociais e científicos, que passaram a ser entendidas como atividades não exclusivas do Estado, como também não deveriam ser privadas, ou seja, voltadas para o consumo privado e para o lucro. Dentre essas atividades, se destacam as atividades na área social e científica, como escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, hospitais, ambulatórios, e etc. Para essas atividades, implicaria a “publicização” (BRESSERT PEREIRA, 1997) dos serviços, transferindo as funções para o setor público não estatal. O que para Bresser não seria visto como uma ação oposta à privatização, e sim complementar. Isso devido à argumentação do Estado ser ineficiente em suas atividades. Consequentemente acabou por abrir precedente para as organizações públicas não estatais, que se configuram como entidades públicas de direito privado, sem fins lucrativos, financiadas parcial ou totalmente pelo orçamento público, exercendo suas ações por meio de contratos de gestão e controladas pelo Estado. O que se configurou como a terceira via e terceiro setor, que dentro do processo de reforma do Estado, de acordo com Peroni (2007), necessitaria do repasse para a sociedade civil das políticas sociais executadas pelo Estado, em uma clara proposta de maximizar o mercado em decorrência da minimização do papel do Estado para com as políticas sociais.

Acrescenta-se às atividades principais do Estado, as atividades auxiliares consideradas, também, como atividades meio, como os serviços de limpeza, vigilância, transportes, informática, os quais deveriam ser terceirizados, por meio do processo de licitação pública, e contratados por terceiros respeitando a competitividade do mercado, a pretexto de proporcionar economias substanciais aos cofres do Tesouro.

### Desregulamentação

O processo de desregulamentação na visão neoliberal consiste na delimitação do papel do Estado que, por um lado, regulamenta as atividades privadas, por meio das privatizações e, por outro, há a proposta neoconservadora de reduzir a participação do Estado na efetivação das políticas sociais. Com isso, adotar cada vez mais os mecanismos de controle, partindo do pressuposto de que o mercado tem maiores e melhores capacidades de conduzir a economia sem a necessidade da intervenção estatal. O argumento utilizado para essa reforma foi o advento do neoliberalismo que tornava necessário desregular para reduzir a intervenção do Estado e regular para viabilizar a privatização, como descrito por Bresser Pereira (1997):

As regulamentações envolvem, geralmente, um pesado custo para as empresas, reduzindo sua competitividade internacional. Por isso a tendência é de reduzi-las o mais possível. Por outro lado, os subsídios, proteções e renúncias fiscais, levam a profundas distorções nos preços relativos, estimulam o rentseeking, e envolvem custos elevados para o Estado. Por isso a reforma do Estado aponta na direção de sua substancial redução, embora, em termos realistas, não se possa pensar na sua eliminação (p. 34).

Para Bresser Pereira, o Estado tende a exceder na regulação e a regulação implica em um custo para a economia.

### Aumento da governança e recuperação da governabilidade

No plano de Reforma do Estado, outro objetivo destacado é o aumento da governança por meio do ajuste fiscal, que restabelece a autonomia financeira do Estado e da reforma administrativa, substituindo a administração pública burocrática por uma administração

pública gerencial<sup>7</sup>, além da separação dentro do Estado das atividades exclusivas e não exclusivas do mesmo. Para o ex ministro Bresser Pereira (1997):

Um governo pode ter governabilidade, na medida em que seus dirigentes contem com os necessários apoios políticos para governar, e no entanto pode governar mal por lhe faltar a capacidade da governança. Existe governança em um Estado quando seu governo tem as condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma. Um Estado em crise fiscal, com poupança pública negativa, sem recursos para realizar investimentos e manter em bom funcionamento as políticas públicas existentes, muito menos para introduzir novas políticas públicas, é um Estado imobilizado. A crise do Estado dos anos 80 foi antes de mais nada uma crise de governança porque manifestou-se, primeiramente, como uma crise fiscal ( p. 40).

Logo, é necessário aliar essa política a uma reforma administrativa, de maneira a tornar a administração pública mais moderna e eficiente do que burocrática, compatível com o avanço da tecnologia, descentralizada e ágil, sendo que o mais relevante seria primar pelo controle dos resultados, e não pelo controle dos procedimentos. Sinteticamente, para alcançar o aumento da governança, seria imprescindível diminuir o tamanho do Estado. No entanto, torná-lo mais forte financeiramente, efetivando um processo de superação da crise fiscal e delimitando sua área de atuação a um núcleo estratégico e administrativo por meio de uma alta burocracia tecnicamente eficiente e eficaz. Esse gerencialismo aplicado ao setor público segundo Peroni (2006, p. 14) “segue as prescrições de racionalizar os recursos e esvaziar o papel das instituições”, tendo como referência o setor privado.

Por outro lado, além do aumento da governança, considera-se que a reforma do Estado necessitava de uma reforma política que lhe garantisse a governabilidade, como afirma Bresser Pereira (1997):

[...] o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, seria viabilizado graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta” ( p. 19).

Do mesmo modo, para garantir a governabilidade, o processo de reforma concentrou sua atenção nas instituições que aumentassem a responsabilização dos governantes e que melhorasse a intermediação dos interesses conflitantes dos diversos grupos sociais, pautados na visão do “cidadão cliente”, que seria responsável, individualmente, pelos serviços contratados de controle por resultados e competitividade.

---

<sup>7</sup>Para uma análise mais aprofundada sobre a perspectiva de Bresser Pereira sobre a Administração Pública Gerencial ver Bresser Pereira, 1995; 1996a; 1996b.

Nesse cenário, autores como Mészáros (2002), Harvey (1989) e Antunes (1999) defendem a tese de que a crise não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital. E alega que nesse cenário o capital vale mais do que a força humana. Antunes (2001) afirma que “para o capital seria bom extinguir o trabalho humano, como não há meios para fazê-lo, o caminho é então tentar diminuir essa dependência, precarizando ou desempregando um grande contingente de trabalhadores”, conforme justifica Antunes:

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) sociabilização contemporânea: destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/ natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital ( p.38).

Assim sendo, a reforma do Estado dentro da ideologia neoliberal é um ambicioso projeto hegemônico, pois propõe um grande plano de reformas, que reivindica ao Estado o papel de mero regulador das políticas sociais a quem a execução dos serviços seja delegada à sociedade civil e à iniciativa privada.

## 2.2 A Reforma da educação

O contexto político econômico da América Latina no final da década de 1980 até os anos 1990 embasou as diretrizes da reforma educativa brasileira, inspirada na lógica do capital, seguindo as orientações dos organismos internacionais cunhadas na ideologia neoliberal. Em uma visão produtivista concebe a educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, considerada como instrumento de redução da pobreza, crescimento econômico e ascensão social. Conforme cita Oliveira (2001):

Os anos de 1990 foram, assim, marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos da federação de reforma dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas mudanças não se limitaram a questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas primordialmente à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão (p. 107).

Na definição das políticas a prioridade é atribuída à educação básica e aos níveis de escolarização dos trabalhadores para ingressarem e permanecerem no emprego formal, nesse sentido o compromisso da educação seria tornar as pessoas aptas a empregabilidade.

As políticas educacionais definidas por Akkari (2011, p.11) expressam “uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para

guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriormente definidas”. Tais políticas compreendem legislações, financiamentos, controle da execução por intermédio da administração e gestão das instituições de ensino, as relações com a economia e sociedade.

A redefinição do papel do estado sinaliza a redefinição das políticas educacionais, uma vez que a educação passa a ser considerada um marco, no sentido de instrumentalizar a política econômica dos anos de 1990, em resposta aos organismos internacionais. De acordo com as políticas os neoliberais, o Estado é ineficiente ao prover as condições adequadas para a oferta dos serviços públicos, dessa forma se torna natural que outras instâncias assumam o papel na mediação das políticas sociais, como indica Silva (2014):

Contudo, o poder público não é o único norteador da política educacional. No foco da discussão existem outros agentes sociais e políticos interessados na elaboração e execução de tais políticas, situação essa fortemente acentuada com a globalização dos mercados sob a égide do neoliberalismo, ocorridos nas décadas de 1980 e 1990. É nesse cenário que se desenvolvem as parcerias com organismos multilaterais como o Banco Mundial, Unesco, OCDE, CEPAL, entre outros, com as organizações não governamentais e com a iniciativa privada (p. 39).

Aprende-se, pelo exposto que ao Estado cabe a função de regulação, eximindo-se das funções mantenedoras, em especial no setor de serviços sociais, para desempenhar as funções de subsidiar, redistribuir e realocar recursos financeiros, atuando em parceria com a sociedade. Ao eximir-se da responsabilidade direta de fornecer bens e serviços, o Estado induz mecanismos de contratação externa, transferindo para as instituições privadas ou setor público não estatais funções/serviços tradicionalmente adicionalmente desempenhados pelo aparato governamental, ou estabelecendo parcerias com as organizações sociais.

Os assuntos relacionados sobre essas políticas podem ser encontrados nas pesquisas de: (ALTMANN, 2002; CORAGGIO 2009; DE TOMMASI, WARDE E HADDAD (2009), FRIGOTTO e CIAVATTA ,2003; NEVES,2005; EVANGELISTA, 2013; FREITAS, 2011a, b; LEHER, 1998; SHIROMA, MORAIS e EVANGELISTA, 2011; LIBÂNEO, 2013; 2014b; PERONI, 2009 entre outros).

Assim sendo, as políticas educacionais dos anos 1990, no Brasil, ocorrem conjuntamente ao processo de reforma do Estado em sintonia com as orientações dos organismos internacionais, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da Educação Básica. A expressão dessa realidade se encontra traduzida na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), como descrevem Dourado e Paro (2001):

A nova LDB, sintonizada com premissas neoliberais consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem redirecionam o paradigma da educação e da



escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. (p.50)

A propósito, as diretrizes para educação brasileira aprovadas na nova LDB pautam-se no paradigma desenvolvimentista que tem como exigência contemplar um padrão de qualificação prescrito pelo contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia. Dessa forma, as agências internacionais apoiadas no mesmo paradigma que sustenta o capitalismo promovem a alteração nas formas de gestão, nos padrões de financiamento, na estrutura curricular, na profissionalização docente, nas avaliações e na estruturação dos níveis e modalidades de ensino e possibilitou a implantação de mecanismos de desobrigação do Estado com a educação enquanto política social. Por isso, as políticas precisam ser compreendidas no contexto do neoliberalismo, bem como suas formas de produção e reprodução nas relações em prol da manutenção do capitalismo. Esse por sua vez, conta com estruturas de poder articulados com os organismos internacionais multilaterais, vinculadas as agências de controle financeiro das grandes potências econômicas mundiais, as quais definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos sobre políticas públicas para os países em desenvolvimento.

Essas agências propõem uma agenda globalmente estruturada e difundida por meio de Conferências e Fóruns Mundiais, que resultam em declarações, relatórios, documentos, programas, projetos de lei como estratégias de produção de consensos em torno de suas orientações e finalidades conforme explicita Dourado e Paro (2001):

A Partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, a preocupação com uma educação dirigida a equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados a Organização das Nações Unidas (ONU) para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram essa finalidade (p. 108).

Inspiradas nessas orientações destacam-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). A elaboração do Plano Nacional de educação (PNE 2001-2010) ancora-se no contexto das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas em meados dos anos 80, após 21 anos de governos militares (1964-1985), as quais se intensificaram nos anos de 1990, o que levou ao delineamento da reforma educacional brasileira inserida no processo de abertura política, período que se evidencia a inclusão do Brasil no mundo globalizado, subordinando-o ao capital financeiro internacional. Essa abertura teve início com o governo Fernando Collor (1990-1992) e seguiram-se nos governos subsequentes de Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002).

De acordo com Libâneo (2012) a posse de Fernando Henrique Cardoso na presidência do Brasil significou o início do processo de solidificação da parceria entre a política educacional brasileira e os organismos internacionais:

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira (p. 186).

As orientações dos agentes financeiros multilaterais na reforma educacional brasileira podem ser confirmadas no prefácio do PNE (2001-2010), em que está descrito:

O plano Nacional de Educação (PNE) é um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, e, posteriormente, na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião de ministros da Educação da América Latina e Caribe (2001) (PNE, 2001, p. 7).

O PNE se estrutura apoiado na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Nova constituição Federal promulgada em 1998 determina em seu Art. 214 que a Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação de duração plurianual e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 determina em seu Art.87, parágrafo primeiro que 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 (AGUIAR, 2010, p. 709).

Os movimentos da sociedade civil representados pelas entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas de âmbito nacional e local, promoveram Congressos Nacionais de Educação (CONED), seminários e debates com a incumbência de elaborar o primeiro Plano Nacional de Educação na perspectiva democrática, com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e contou com a colaboração dos parlamentares seus representantes no Congresso Nacional. Com isso, o plano ficou conhecido como o Plano da Sociedade Brasileira que deu entrada no Congresso Nacional no dia 10 de fevereiro de 1998, convertendo-se no Projeto de Lei n. 4.155/98, encabeçado pelo deputado federal Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares de todos os partidos e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados” (Valente & Romano, 2002, p. 97).

Entretanto, esse não foi o único projeto do PNE a dar entrada no Congresso Nacional. Apesar do Art. 9º da LDB estabelecer que a União deve incumbir-se de elaborar o Plano Nacional de Educação em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que

elaborou o PNE representativo do governo federal e teve como interlocutores o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (Undime) que no dia 12 de fevereiro de 1998, enviaram ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação onde “tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98” (VALENTE & ROMANO, 2002, p. 98).

As duas propostas de PNE apresentadas referem-se a dois projetos distintos de país, evidenciando assim, o conflito de interesses entre os diversos segmentos sociais. De um lado, a proposta da sociedade brasileira que representa um projeto democrático e popular. De outro uma proposta do governo federal que reitera a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, conforme a visão de Valente e Romano (2002):

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica [...] Enquanto que O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (p. 98).

Uma das diferenças substanciais entre os dois projetos encontra-se no financiamento da educação, enquanto na proposta da sociedade brasileira propunha a aplicação ao equivalente a 10% do PIB ao fim dos 10 anos do PNE, o projeto do MEC propunha a utilização de 5.5% do PIB em educação. Lembrando que nos anos de 1990, essa porcentagem era menos de 4% do PIB. A proposta que prevaleceu ficou em 7% sendo que esse valor também não permaneceu, porque foi vetado pelo presidente da República.

Após três anos de tramitação do projeto no Congresso Nacional, de 1998 a 2000, a lei que instituiu o PNE foi sancionada pelo presidente no dia 9 de janeiro de 2001. Como resultado, foi aprovado o substitutivo proposto pelo deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), o qual se tornou o texto base da lei por representar os ideais de técnicos e autoridades vinculados as políticas oficiais, que apresenta um conteúdo peculiar do ponto de vista de Valente e Romano (2002):

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. Estes últimos pontos são o que, de fato, possui relevância estratégica num Plano (p. 99).

Destarte, o autor argumenta que prevalecem no PNE aprovado pelo Congresso, os fundamentos da política educacional do Banco Mundial ao MEC uma vez que, evidencia-se

no texto o posicionamento das elites, que representam as políticas do governo. Nesse sentido, os itens que expõem os interesses dos vários segmentos da sociedade brasileira, quando não suprimidos, são redigidos de maneira genérica com visível redução da ênfase no documento que segundo Valente e Romano (2002) mais parece uma “carta de intenções” do que um plano. Explicando que num plano bem definido e articulado deve sempre ser dotado de verbas suficientes no sentido de prover as condições financeiras para viabilizar a concretização as diretrizes e metas propostas.

Em relação à proposta aprovada, há um distanciamento entre o plano e o que prevê a Constituição Federal que dispõe em seu Artigo 214: o plano deve visar “à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” que leve sua viabilização. Porém, no que se refere à “universalização do atendimento escolar” proposto na CF de 1988, foi reduzido no plano para “elevação global do nível de escolaridade da população” que na opinião de Valente e Romano (2002) se traduz em um rebaixamento da finalidade educativa.

Quanto ao aspecto relacionado à melhoria da qualidade de ensino, esta se manteve inalterada na versão aprovada do plano. Todavia, é necessário dispor dos meios para a sua concretização, o que significa maiores investimentos, sendo estes reduzidos pelo governo federal quando propôs o rebaixamento do custo-aluno-qualidade/ano, no que concerne aos “repasse aos estados que não alcançam o valor mínimo estabelecido pela legislação relativa aos FUNDEFs, o que prejudica irremediavelmente as crianças matriculadas nos estados mais pobres da federação” (VALENTE E ROMANO, 2002, p. 101).

Assim sendo o PNE foi aprovado sob a lógica do ajuste estrutural imposto pelo FMI e pelo o Banco Mundial, adotado pelo governo brasileiro ignorando as reivindicações e os anseios da comunidade escolar, materializadas em políticas educacionais que representam a manutenção do *status quo*.

### 3. Os organismos multilaterais e educação

#### 3.1 Banco Mundial

Da conferência de *Bretton Woods* de 1944, surgiu em 1945 o organismo multilateral denominado de Banco Mundial, com vinculação ao FMI, logo após a Segunda Guerra Mundial, com finalidade de reconstruir as economias e infraestruturas dos países aliados europeus, arrasados pela guerra. O Banco Mundial se tornou o maior financiador dos países em desenvolvimento com déficits sociais. Com isto, passou a exercer ampla influência na

formulação das políticas econômicas dos países devedores, particularizando o caso da educação brasileira especialmente nos anos 1980/1990.

Conforme explica Leher (1998), foi a partir da gestão de Robert S. McNamara (1968-1981) que o Banco Mundial definiu a educação como estratégia do "combate à pobreza", passando a financiar projetos em áreas sociais nos países periféricos, particularmente na África, América Latina e parte da Ásia. A partir da década de 1980, com os países periféricos arrastados pela grave crise da dívida, o Banco assume a condução das políticas educacionais desses países, de forma a determinar a prioridade para a Educação Básica. Além disso, prima por opções mais econômicas e rentáveis do ponto de vista de retorno do investimento, não só pelo volume de empréstimos financeiros e amplitude de suas áreas de atuação, mas também pelo seu desempenho no processo de reestruturação neoliberal dos países periféricos, por meio de políticas de ajuste econômico estrutural, a partir de acordos bilaterais. Dentro dessa conjuntura, Monlevade e Silva (2000) destacam que “o Banco Mundial se apresentava como a instituição que possuía os instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas” (p. 77).

O Grupo Banco Mundial é composto por cinco instituições, que juntos têm a missão de “reducir la pobreza, aumentar la prosperidad compartida y promover El desarrollo sostenible” (site do Banco Mundial). As instituições que compõem o grupo são: o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, 1944) criado para ajudar na reconstrução dos países devastados pela Guerra. AID (Agencia Internacional de Desenvolvimento, 1960) presta ajuda aos países mais pobres, por meio de créditos isentos de juros e com prazos de reembolso que variam entre 35 a 49 anos. CFI (Corporação Financeira Internacional) se constitui como a principal instituição internacional de desenvolvimento, dedicada exclusivamente ao setor privado nos países em desenvolvimento, com empréstimos e investimentos em capital, além de oferecer produtos e serviços de assessoramento aos países. O ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) que presta serviços de conciliação e arbitragem para ajudar a resolver disputas sobre investimentos internacionais. A MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) promove investimento estrangeiro direto nos países em desenvolvimento, que apoia o crescimento económico, a redução da pobreza e a melhoria da vida das pessoas, oferecendo garantias contra riscos políticos e comerciais aos investidores.

Sobre o impacto das políticas do Banco Mundial nos países periféricos Marcus Faro (2005) secretário executivo da Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais<sup>8</sup> explica:

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”<sup>9</sup>

Este contexto proporcionou ao Banco Mundial assumir papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos países devedores e na instituição das condicionalidades políticas e econômicas como pré-requisito para a obtenção de novos financiamentos. As políticas impulsionadas pelo Banco Mundial acordadas com o FMI, incluindo os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira e a onda de privatizações iniciadas nos anos 1980, levaram o país a apresentar no início dos anos 1990, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social, com cerca de 40% de sua população vivendo fora dos padrões aceitáveis de pobreza, que o Banco denominou de “grupos emergenciais ou de risco” (Banco Mundial, 1980a, 1982,1985). Este diagnóstico levou o Banco a buscar no setor educacional a sustentação para sua política de contenção da pobreza.

O Banco Mundial esclarece que seu objetivo é planejar as políticas sociais para instrumentalizar as políticas econômicas, como se verifica no documento do BM citado por Coraggio (2009):

Segundo o Banco, sua estratégia tem dois componentes: 1) promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres, o trabalho, mediante um eficiente crescimento do trabalho intensivo, baseado em adequados incentivos de mercado, infraestrutura física, instituições e inovações tecnológicas; 2) fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial, saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária (p. 85).

Vale ressaltar que o Banco Mundial considera o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres, por meio de participação na economia e na sociedade e elevando assim o índice de sua produtividade a estabelecer uma política

---

<sup>8</sup> Este estudo utilizará o nome *Rede Brasil* para referir-se à Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais. A Rede Brasil reúne 64 organizações filiadas, com o objetivo comum de acompanhar e intervir em questões relativas às ações de instituições financeiras multilaterais - IFMs - no Brasil, como o Grupo Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e o Fundo Monetário Internacional - FMI. (Fonte: [www.rbrasil.org.br](http://www.rbrasil.org.br) - Histórico).

<sup>9</sup> Entrevista da Ação Educativa com Marcus Faro. Por Diego Azzi, março de 2005.

compensatória de proteção aos pobres inábeis ao processo de modernização da economia. De acordo com Leher (1998), o Banco Mundial esclarece em seus documentos que os sistemas educacionais são mal concebidos e não estão em consonância com os programas de desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos. Com isso, conclui que “a orientação política é clara: é preciso garantir um mínimo de educação para que estes “pobres” sejam ganhos para o projeto de desenvolvimento do país em questão” (p. 204).

Outras instituições supranacionais surgiram com proposições políticas complementares as do Banco Mundial, dentre as quais se destacam: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A atuação desses organismos consiste em oferecer auxílio técnico e financeiro aos governos com dificuldades e baixo nível de escolarização obrigatória. Nesse contexto, ocorre a intervenção das instituições internacionais, por meio de cooperação e ajuda técnica e, em contrapartida, a exigência dos países credores para a adoção de medidas para o alívio da pobreza, o combate ao analfabetismo e a formação de mão de obra técnica de acordo com a realidade de cada país.

Surgem outros organismos em nível regional, os quais foram criados em uma representação de base de apoio para os organismos multilaterais. Com destaque no plano econômico da América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). De forma mais geral, situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo alvo se centra na doutrina da Organização Mundial do Comércio (OMC).

De fato, as políticas educacionais dos países em desenvolvimento passaram a ser formuladas em boa parte pelo Banco Mundial, devido ao seu caráter estratégico desempenhado no processo de reestruturação capitalista de forma abrangente. No Brasil dos anos 1990, a reforma educacional ocorreu em conformidade com as agências internacionais, as quais intensificaram seu ideário, mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe. Tal reforma exerce importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país, em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e uma abundante produção documental, resultantes das Conferências Mundiais.

As medidas definidas pelo Banco Mundial e acolhidas pelos governos locais, vem apresentando consequências precisas para o sistema educacional brasileiro como descrita por Leher (1998):

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).

Configuram-se novas formas de administração dos sistemas educacionais, em que se colocam no cerne da discussão os princípios da administração científica na escola, regidos pelos métodos administrativos vigentes na empresa capitalista, sob os pressupostos da qualidade total, tendo como finalidade “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 1986, p. 18).

Perante a concepção de escola como empresa, a gestão passa a ter as funções de gerenciar o trabalho dos professores e demais funcionários e controlar os resultados, por meio dos quais se julga a eficiência da escola. Dessa forma, o trabalhador da educação fica sujeito a produção de bens e serviços, tornando-se assim dominado pelo propósito da apropriação do excedente. Portanto, a administração da escola pelos princípios da empresa capitalista inviabiliza o processo educativo pautado na qualidade social, uma vez que os objetivos buscados pelas instituições educativas são antagônicos aos objetivos empresariais, pois na escola pressupõe-se a formação de sujeitos historicamente situados e não a fabricação de produtos. Nessa lógica, Torres (1996) pontua:

O modelo educativo proposto pelo Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a Pedagogia, um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação (p. 139).

Para o Banco Mundial o Estado não é o único provedor dos serviços básicos, o que leva a abrir precedentes para alimentar os setores privados e competitivos, por meio das parcerias público/privadas e organizações não governamentais (ONGs), privatizações e terceirizações, com o objetivo de acelerar a aprendizagem e melhorar a gestão dos sistemas de ensino. Segundo Simionatto (2003, p. 2) “[...] É no interior desse discurso que vem se fortalecendo uma falsa dicotomia entre ‘público’ e ‘privado’, caracterizando-se por público tudo o que é ineficiente, aberto ao desperdício e à corrupção e por privado a esfera da eficiência e da qualidade.” Esse é o contexto que alavancou as reformas na estrutura da gestão escolar, conduzindo a uma nova concepção de organização e gestão que podem trazer avanços



ou retrocessos para a escola pública, a depender do entendimento da função social da escola, a qual se desdobrará em ações que terão consequências à direção, aos professores e aos alunos e à sociedade, lembrando que as decisões externas à escola, sob o discurso da inovação, apresentadas como soluções podem se transformar em problemas com a sobrecarga de tarefas, o excesso de atividades burocráticas, que pouco contribuirão para transformações significativas no âmbito da escola e conseqüentemente para a aprendizagem.

### 3.2 Unesco

Enquanto o Banco Mundial concentrou-se no gerenciamento dos recursos, o foco principal da Unesco esteve no desenvolvimento humano, na democracia e na construção de uma cultura de paz tendo como base a “solidariedade moral e intelectual da humanidade” (Site da Unesco)<sup>10</sup> dessa forma, evitar que se desencadeasse uma nova Guerra Mundial.

A Unesco, organismo criado em Ato Constitutivo no dia 16 de novembro de 1945, em Londres, entrou em vigor no dia 4 de novembro de 1946 após ratificação por vinte países signatários, e assumiu a luta pela democratização defendendo o acesso da população mais pobre aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Ao delinear ideias, ações e orientações para a educação e cultura dos países em desenvolvimento, assumiu como missão o papel de modificar o homem e a política por meio da educação, atuando como agência incentivadora na disseminação de soluções inovadoras para os desafios encontrados, mediados pela educação, ciência e tecnologia, cultura e comunicação, mostrando à humanidade que ela poderá atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade. Em documento publicado pela Unesco no ano de 2001, o desenvolvimento humano é colocado como uma urgência nos quatro cantos do mundo como descrito no documento do referido organismo:

A Unesco de hoje é foro mundial para que a comunidade internacional dê significado e consciência ao ambíguo processo de globalização. O fôlego institucional da Organização está direcionado à apropriação dos meios políticos, sociais, morais e tecnológicos do mundo contemporâneo para inverter a crescente brecha que divide o mundo entre ricos e pobres. O desenho de políticas, a pesquisa transdisciplinar, o intercâmbio de informações, a capacitação de indivíduos e comunidades, as parcerias com as comunidades acadêmico-científicas e os projetos de cooperação técnica são os meios para tamanha tarefa (UNESCO, 2001, P. 26).

A Unesco coloca como desafio a erradicação da pobreza e das desigualdades sociais considerados como entraves ao desenvolvimento social e econômico e estabelece os marcos

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

de ação. Para tanto, a Unesco versa sobre os mecanismos para instrumentalizar a cultura, a ciência, a educação e a comunicação de maneira a elevar os índices de desenvolvimento humano dos povos de todo o mundo (UNESCO, 2001).

No entendimento da Unesco, é por meio da escola que se deve iniciar e fortalecer uma educação para a cidadania consciente e ativa. Sendo necessário para isso, uma articulação das políticas educacionais com as estratégias globais de desenvolvimento. No documento, a Unesco e a Educação na América Latina e Caribe (1998) verificam-se o início de uma nova etapa do desenvolvimento educacional que consiste:

Em descuidar da expansão educacional, centraliza-se fundamentalmente na modificação das condições internas do próprio sistema com vista a uma educação de maior qualidade que responda aos desafios da transformação produtiva, da equidade e da democratização (p. 21)

Na concepção de Laval (2004), uma educação que responda às transformações produtivas é aquela em que “a instituição escolar parece existir para fornecer às empresas o capital humano de que essas necessitam”, daí decorre o processo de uma educação para o atendimento dos setores desfavorecidos e mais vulneráveis com propostas de uma formação mínima para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Os anos de 1990 foram caracterizados por reformas educacionais globais, nos aspectos pedagógicos, curriculares e de gestão, o que em muitos casos não refletiram em mudanças do ensino-aprendizagem em sala de aula, uma vez que estas mudanças dependem também de como os docentes e comunidades educacionais interiorizam e se apropriam dos conteúdos das mudanças propostas (UNESCO, 1998 p. 36).

Por meio das Conferências Mundiais de Educação se estabelecem novas formas de gestão com foco no “Plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990), que ressalta a necessidade de mudança para um padrão de gestão mais flexível que atenda ao proposto em Jomtien (1990). A gestão deve trabalhar no sentido de superar o enfoque dos níveis atuais de recursos e das estruturas institucionais, criando uma visão mais abrangente com criatividade e com determinação para proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem e aumentar a eficácia das instituições escolares. Nessa esteira, criatividade e determinação sugerem busca de parcerias com a sociedade civil e setor empresarial, trabalho voluntário nas promoções realizadas pela escola, na tentativa de superar as dificuldades encontradas pelos gestores.

### 3.3 As Conferências Mundiais de Educação e os Documentos da Unesco e Banco Mundial

As redefinições dos sistemas educacionais situam-se no bojo das reformas estruturais encaminhadas pela Unesco e Banco Mundial aos países em desenvolvimento. Isto ocorreu devido à crise do endividamento destes países nos anos de 1980 e também aos prognósticos internacionais sobre o crescimento acelerado da pobreza nos países periféricos. Isso poderia afetar a estabilidade dos países desenvolvidos, com as conturbações sociais. Por essas razões, a Unesco e o Banco Mundial, juntamente com outras agências internacionais de fomento, passaram a intervir diretamente na formulação das políticas educacionais como uma forma de amenizar os problemas gerados pelo neoliberalismo econômico e pela globalização.

#### 3.3.1 A Conferência Mundial de Educação para Todos.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela Unesco, pelo Unicef, pelo PNUD e pelo Banco Mundial. Participaram da Conferência governos de cento e cinquenta e cinco (155) países, além de ONGs, agências internacionais, associações profissionais e personalidades educacionais de todo o mundo. Como meta estabeleceu-se o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do mundo, com o pacto de assegurar uma Educação Básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos. Distribuídas em 48 mesas-redondas foram discutidos aspectos relevantes sobre a educação mundial, dando origem aos documentos que foram aprovados ao final da Conferência. Esses documentos compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

As motivações para a realização da Conferência estão expressas no preâmbulo do documento que apresenta tanto motivos educacionais, quanto motivos sociais e econômicos. Apresenta a justificativa que mesmo decorridos mais de 40 anos da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, no qual estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”, os dados levantados apontam para um grande índice de crianças, principalmente meninas, que não têm acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos são analfabetos, dos quais dois terços são mulheres. A leitura da realidade educacional daquele contexto apontava para o seguinte quadro:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de

um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (WCEFA, 1990).

A esse cenário mundial da educação acrescenta-se o analfabetismo funcional presente nos países em desenvolvimento, o aumento da dívida de muitos países, o crescente aumento da população, a ameaça de estagnação e decadência econômica, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, as guerras, a ocupação, as lutas civis, a violência, altas taxas de mortalidade infantil que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente (UNESCO, 1998). Nesse contexto, os esforços foram empenhados no cumprimento das metas no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, mesmo enfrentando os problemas em relação à baixa escolaridade de parcelas significativas da população advindas da década de 1980. A década de 1990 foi marcada pela influência do discurso da Unesco no processo de regularização do fluxo na Educação Básica, por meio da adoção de programas e projetos que pudessem minimizar tais problemas.

A forte ascendência das políticas do grupo Banco Mundial sobre a educação pública passa a ser entendida como uma necessidade estratégica dos países em via de desenvolvimento, na promoção do desempenho social e econômico de sua população, que assume a condição indispensável para a obtenção do sucesso na nova ordem internacional, marcada pela grande competitividade entre os países de acordo com Coraggio (2009):

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação entre o sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumos produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa ( p.102).

Nessa perspectiva, a proposta consiste em passar a atividade educativa para a responsabilidade do mercado e da concorrência privada estabelecendo uma relação empresarial entre fornecedores e consumidores de serviços educacionais. Dessa forma, é o mercado que estabelece os currículos, os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e os recursos de acordo com suas exigências, de maneira a tornar o serviço objetivo e operacional (SAVIANI, 2008).

A Declaração de Jomtien (1990) está articulada diretamente com os ideais da redução da pobreza. O discurso do desenvolvimento econômico, surgiu como resultado das conferências e Fóruns Mundiais sobre educação, a partir da década de 1990, com a finalidade de estabelecer metas a serem cumpridas pelos cento e cinquenta e cinco países, que firmaram

acordo no que se refere à expansão das oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos a serem alcançada num prazo de dez anos. No documento aludido, os compromissos assumidos foram: erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, estabelecendo como meta a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Os ideais fundamentados na Conferência Mundial de Educação para todos de Jomtien, expressam os interesses do sistema econômico internacional de formular suas políticas para a educação dos países pobres, a partir de projetos sociais visando a satisfação das necessidades básicas. Dessa forma, coube a educação a tarefa de combater a pobreza e controlar os riscos políticos e sociais que poderiam comprometer o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, seria indispensável auxiliar as camadas mais pobres da população em suas necessidades básicas de educação, saúde, nutrição, para a sua inclusão social.

Torres (2001, p 29) ressalta que houve um encolhimento da “visão ampliada” de educação básica na proposta inicial da Conferência e esse “encolhimento” levou a descaracterização da proposta original no momento de sua implantação. A proposta inicial de uma educação básica como alicerce para os estudos posteriores com atendimento as necessidades básicas de aprendizagem em todos os países, reduziu-se para uma educação escolar primária para meninos e meninas mais pobres, visando atender as necessidades mínimas de aprendizagem. Focadas na melhoria dos resultados escolares por meio das provas em larga escala, com ampliação do tempo de escolaridade obrigatória para os países em desenvolvimento (Torres 2001, p. 29).

Diante dos efeitos das políticas neoliberais nas questões sociais e econômicas dos países em desenvolvimento, percebe-se uma preocupação mundial, dos governos dos vários países, no sentido de acompanhar os avanços e impasses na consolidação das Políticas resultantes da Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, justificando assim o monitoramento anual. Isso fez com que num primeiro momento da implantação, a ênfase se concentrasse na universalização da Educação Básica sendo fundamental que todas as crianças ingressem na escola, o que originou o slogan “nenhuma criança sem escola” (EVANGELISTA, 2013. p. 19), sob a alegação de que o acesso era condição essencial para superar a desigualdade econômico-social e assim recuperar a harmonia entre economia e educação e promover a qualidade do ensino.

No dizer de Freitas (2002), a questão da suposta “qualidade” passou a incomodar se tornando um entrave para a consolidação do ideário capitalista de crescimento da taxa de acumulação de riquezas. Com isso, emerge a necessidade da redução dos custos com as

políticas sociais e com a ampliação do controle político ideológico sobre a escola, por meio dos instrumentos formalmente elaborados com objetivos pré-definidos e metas a serem atingidas.

Em linhas gerais, a Conferência difundiu a ideia de que a educação deveria garantir as “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBA) para as crianças, jovens e adultos e reforçou a centralidade na educação básica como prioridade mundial. Segundo Torres (1995), o conceito é definido como um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao ser humano, cuja tendência está expressa na Declaração Mundial de Jomtien:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a 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. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade (1990, p. 2-3).

Evidencia-se que as propostas elaboradas para o setor educacional, ocorrem com um discurso afinado em torno da valorização humana, da justiça social, da proteção ao meio ambiente em que se busca assegurar os direitos humanos. No entanto, a partir destas considerações foram definidas as seguintes estratégias para a realização da Educação Básica para todos: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, eliminando o analfabetismo; b) dar prioridade ao atendimento às pessoas com necessidades especiais, desamparados, meninas e mulheres; c) dar maior ênfase à aprendizagem do que aos aspectos formais; d) utilizar sistemas de avaliação de resultados; e) ofertar condições básicas de saúde e nutrição, necessários para a aprendizagem do estudante; f) responsabilizar o estado na oferta da Educação Básica; g) buscar novos financiamentos e fontes de recursos para a educação; h) aproximar o ensino profissional do setor produtivo; i) realizar novas parcerias entre os setores públicos, privados, organizações não governamentais e Estado em todos os níveis de ensino; j) expandir os meios de ampliação da Educação Básica na concepção de educação ao longo da vida, por meio das modalidades de ensino formais e informais e, ainda, k) estabelecer a urgência de melhorar a situação docente, entre outras (SHIROMA, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

A definição das referidas estratégias resultou em seis metas, a serem cumpridas durante o decênio com um horizonte ideológico e político bem definido em torno de

consensos a serem operacionalizados. Após a exposição das metas, a conferência também produziu diagnósticos sobre as necessidades básicas dos diferentes países, estados e regiões para, assim, determinar as necessidades básicas de aprendizagem, bem como os meios de satisfazê-las, que podem variar de acordo com o tempo e espaços de cada país.

Nesse sentido, Torres (2001) observa as recomendações feitas no âmbito da Conferência em três pontos básicos; 1) a necessidade de promover um contexto de políticas de apoio de abrangência econômica, social e cultural; 2) a mobilização de recursos financeiros públicos, privados e voluntários como reconhecimento de que o financiamento dirigido à Educação Básica constitui em maior investimento que se possa dedicar à população e ao futuro do país; 3) a promoção de relações econômicas justas e equitativas, por meio do fortalecimento das relações de solidariedade internacional, visando corrigir as disparidades econômicas entre os países menos desenvolvidos, conter os conflitos e promover a paz.

Com a realização da Conferência de Jomtien, a educação passa a depender, para o seu provimento, das constantes renegociações entre as forças políticas e econômicas junto ao Estado. Como o Estado parece se afastar das questões primordiais na gestão e acompanhamento de suas ações para a educação, outras organizações são convocadas a dividir responsabilidades, sob a justificativa das limitações das três esferas dos governos em atuarem nas dimensões humanas, financeiras e organizacionais que requer a educação. Para justificar tais determinações, espera-se que as novas alianças entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com outros grupos sociais possam defender e atuar em prol dos interesses públicos, de forma independente e crítica para assim, “desempenhar funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material em proveito dos processos da educação não formal e da educação permanente”. (UNESCO, 1990, p10).

A Declaração de Jomtien, do ponto de vista de Torres (2001), possibilita múltiplas interpretações, podendo ser vista como uma tentativa de garantir a satisfação das necessidades básicas em uma visão reducionista, ou também como um chamamento para renovar e/ou ampliar a visão e o alcance dessa Educação Básica. Mas, conforme as análises da autora o que se presencia na elaboração e execução das propostas e programas dos governos são as decisões conservadoras se sobrepondo ao desafio da transformação. Para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, a proposta original da conferência sofreu alterações apresentando uma visão encolhida de educação, em uma versão que acabou prevalecendo nas políticas educacionais com variações em cada país. Torres (2001) explica que isso resultou em uma educação mínima para os mais pobres, com foco nas avaliações e resultados, na

melhoria das condições internas da instituição escolar, em detrimento da melhoria das condições de aprendizagem.

O ano de 2000 foi designado como data limite para o cumprimento das metas estabelecidas pela Conferência de Jomtien, que teve como objetivo a universalização da Educação Básica, que segundo o Banco Mundial obteve êxito em diversos países, mas ainda não havia alcançado a alfabetização para todos, principalmente nos países periféricos. Nesse sentido, as agências financiadoras resolveram alterar as estratégias convocando os nove países mais populosos do mundo e com o maior índice de adultos analfabetos para uma retomada do debate iniciado na Conferência de Jomtien em 1990.

Dando continuidade ao debate, foi convocada a Conferência da Cúpula de Nova Delhi no ano de 1993, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apresentando como objetivo fazer a revisão e dar seguimento ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciada em Jomtien (1990), congregando os nove países, conhecidos como E-9, Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia. Momento esse, em que o Brasil participou ativamente em diversos painéis programados e contribuindo para a redação do texto final da Declaração de Nova Delhi que se configurou em um Guia de Ação, no qual os líderes de cada país reafirmaram o compromisso de concentrar esforços para o cumprimento das metas da Conferência Mundial de Educação para todos, bem como daquelas que surgiram da Cúpula Mundial da Criança.<sup>11</sup>

Buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos denominados países no sentido de determinar as diretrizes prioritárias para “atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a Educação Básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”. (NOVA DELHI, 1993). A tese de que a educação é condição primordial para o enfrentamento dos problemas socioeconômicos, por meio do combate à pobreza, do aumento da produtividade, da melhoria das condições de vida e da proteção ao meio ambiente, foi reafirmada, assim como a importância de que os “cidadãos assumam seu papel por direito na construção de

---

<sup>11</sup>No Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado nos dias 28 e 29 de setembro de 1990, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, setenta e um presidentes e chefes de Estado, além de representantes de oitenta países, assinaram a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança e a adoção do Plano de Ação para a década de 1990. Comprometeram-se melhorar a saúde das crianças e mães, combater a desnutrição e o analfabetismo, e erradicar as doenças que vêm matando milhões de crianças a cada ano.



sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural”. (NOVA DELHI, 1993). Rabelo, Segundo e Jimenez (2009) destaca o significado da Conferência:

Coerente com a defesa de uma estratégia integrada, essa Conferência alertou para a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica, ressaltando a intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; além do aprimoramento dos conteúdos educacionais; material didático e implantação de outras reformas necessárias aos sistemas educacionais (p. 07).

Embora as recomendações advindas das conferências internacionais tenham sido firmadas pelos dirigentes dos países participantes, houve o reconhecimento de que ainda não haviam conseguido cumprir os compromissos com uma educação de qualidade para todos, tornando-se assim necessário redimensionar algumas estratégias de ação. Nesse sentido, Nova Délhi se configura como uma nova tônica de educação para todos que foi apresentada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado durante o ano de 1993, após um amplo debate em todo o território nacional. As teses centrais da Declaração de Nova Delhi e do Guia de Ação coincidem com as que são defendidas pelo Plano Decenal, que expressam o anseio e a necessidade de assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, conhecimentos básicos indispensáveis a uma vida plena e produtiva. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) representa uma possibilidade efetiva de recuperação da educação pública brasileira de qualidade.

### 3.3.2 A Conferência de Dakar

Em sequência às deliberações das Conferências anteriores, no ano de 2000 realizou-se o Fórum de Dakar, com a participação de 180 países e 150 diferentes ONGs e uma parcela expressiva do setor privado, que basicamente reiteraram os compromissos da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, que consigna “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).

Decorridos dez anos da Conferência de Jomtien constatou-se que a maioria dos países não havia conseguido cumprir o estabelecido, e que ainda persistiam as desigualdades que passaram a ser inaceitáveis e consideradas um obstáculo à concretização das políticas de desenvolvimento econômico e redução da pobreza, uma vez que o eixo central se concentra na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos para a promoção de uma vida digna, humana e justa. O Documento síntese resultante do Fórum

Mundial de Dakar, denominado Marco de Ação de Dakar (2001) faz uma advertência aos países para a urgência em atingir as metas ainda não alcançadas:

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (p 08).

Com essa advertência os compromissos com a Educação Para Todos foram revisitados na Conferência de Dakar em abril de 2000,<sup>12</sup> quando os governos de cento e oitenta países e cento e cinquenta organizações não governamentais (ONGs) voltaram a reunir-se, com vistas a avaliar a década transcorrida desde Jomtien, cujos resultados haviam sido considerados decepcionantes. Confirmou-se então, que ao chegar ao final do milênio não havia se consolidado a tão esperada universalização da Educação Básica, em que o prazo foi prorrogado a quinze anos à frente para a consecução da referida meta, reiterando o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido e entre eles (EPT: o compromisso de Dakar). Para tanto, se acrescenta a participação das ONGs sob a justificativa de:

[...] assegurar o engajamento da sociedade civil na formulação, implantação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação. Além do que as parcerias entre governos, ONGs, comunidades e famílias podem ajudar a garantir a prestação de boa assistência de crianças pobres (UNESCO, 1993, p. 18).

A proliferação das ONGs pode ser compreendida como um processo de expansão do setor público não estatal<sup>13</sup> como possível saída para a confirmada crise do modelo de gestão estatal. O setor privado articulado com a organização civil propõe-se à formulação e reformulação de políticas dos países pobres, que devem, a partir de então, pautar seus esforços na adequação de estratégias que proporcionem à população de todo o mundo o acesso à Educação Básica, para com isso abrir possibilidade real de encontrar um trabalho digno e produtivo, em consonância com as declarações da Educação para todos.

O compromisso coletivo firmado pelos países partícipes da chamada Cúpula Mundial de Educação resultou no documento síntese denominado Marco de Ação de Dakar, em que os

<sup>12</sup>Unesco, 2000. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atendendo nossos Compromissos Coletivos. Cúpula Mundial de Educação. Dacar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000.

<sup>13</sup>“público não-estatal” refere-se a organizações ou formas de controle sem fins lucrativos, “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais (BRESSER PEREIRA e GRAU, 1999. P, 17)

organismos internacionais declararam alguns avanços na redução da taxa de analfabetismo adulto, mas ainda contavam com uma inexpressiva diminuição quanto à desigualdade no atendimento a meninas, minorias étnicas e portadores de necessidades especiais. Na ocasião, cabe ressaltar que a Unesco reconheceu a presença espalhada pelos continentes de cerca de um bilhão de analfabetos entre adultos e crianças em idade escolar, declarando julgar:

[...] inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades (UNESCO, 2003, p.2).

Com o propósito de reverter tão alarmante quadro, a Unesco estabeleceu naquele Fórum outras seis grandes metas para a educação, duas das quais, naquele mesmo ano de 2000, se converteram também em Metas de Desenvolvimento do Milênio<sup>14</sup>. As metas perseguem o alcance, no prazo de quinze anos, da universalidade da educação primária e da igualdade entre os gêneros, elevando os índices de alfabetização, a qualidade da educação, os cuidados e expansão com a primeira infância, a educação de jovens e adultos, a promoção da igualdade das oportunidades escolares e a promoção da qualidade da educação em todos os seus aspectos.

Evidencia-se aqui que essa síntese não esgota o vasto âmbito das propostas do Banco Mundial e da Unesco, portanto, elabora-se uma nova agenda para a educação, nos próximos anos, estabelecendo novas metas a serem cumpridas com o objetivo de proporcionar aprendizagem para todos.

Com as propostas de Dakar, ganham força as políticas educacionais projetadas desde o governo Collor de Mello (1990) e prosseguem nos governos FHC, Lula e Dilma como descritas nos programas oficiais, Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), LDB 9394/1996, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Mais Educação, do atual governo, têm forte vínculo com as propostas dos organismos internacionais. Considera-se oportuna a necessidade de análise, reflexão e acompanhamento da influência dos documentos do Banco Mundial nas políticas educacionais do país. Libâneo (2014) expõe a relevância de compreender a linguagem usada na elaboração dos documentos:

---

<sup>14</sup>A chamada Declaração do Milênio foi aprovada por aclamação por parte de cento e quarenta e sete chefes de Estado ou Governo, junto a representantes do total de cento e oitenta e nove Estados membros da Organização das Nações Unidas – ONU, reunidos na primeira Cúpula do Milênio, realizada em setembro de 2000, em Nova York, sob os auspícios daquela Organização.

A linguagem desses documentos aparenta um discurso humanitário em que estão presentes termos “politicamente corretos” como satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, educação para todos, pobreza, vulnerabilidade social, desenvolvimento humano, inclusão, qualidade de ensino, diversidade cultural. No entanto, estes termos precisam ser compreendidos no contexto da formulação das políticas educacionais para os países pobres por parte dos organismos internacionais (p. 05).

Recomenda-se compreender a relação existente entre a redução da pobreza, a escola e o desenvolvimento econômico, e a partir desse entendimento, identificar se as atuais políticas educacionais estão mais voltadas para medidas compensatórias, de caráter instrumental, técnico, de integração social para evitar os conflitos sociais e garantir a implementação de suas políticas, do que assegurar a educação como direito social fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

A Conferência de Jomtien (1990) inaugura a era da chamada Educação Para Todos, ou seja, a educação “deve estar universalmente disponível” para todos. (p. 2). A Declaração de Nova Delhi (1993), por sua vez, retoma e reforça os princípios dos debates iniciados em Jomtien, reiterando, em sua carta de intenções, que “[...] com zelo e determinação serão atingidas as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos” (p. 1), com foco na ampliação dos programas de alfabetização de adultos. Por fim, o Marco de Ação de Dakar (2000) assevera, “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” (2000, p.1).

As políticas educacionais nos últimos vinte anos foram orientadas pelo princípio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, fio condutor das Conferências Mundiais de Educação, realizadas sob os auspícios das agências internacionais tendo como mote a redução da pobreza nos países periféricos com a promoção do desenvolvimento humano, por meio da educação. No entanto, a análise pedagógica dos documentos resultantes das referidas Conferências será abordada no próximo capítulo do trabalho.

#### 4. Referenciais para análise da qualidade de Ensino

4.1 A relação entre as finalidades educativas e qualidade de ensino. Os embates ideológicos, políticos e pedagógicos.

A educação entendida como prática social situa-se em um contexto dinâmico e multifacetado que exige uma compreensão aprofundada de suas finalidades, as quais revelam os elementos constitutivos e constituintes da qualidade de ensino que se pretende alcançar em

tempos e espaços sociais e históricos distintos. Nesse sentido, a qualidade compreendida como expressão da essência de algo a ser alcançado, remete aos princípios que embasam as práticas e as políticas educativas, bem como aos aspectos que direcionam a construção de uma educação de qualidade.

A partir da apreensão dos conceitos de qualidade e finalidade busca-se compreender as bases ideológicas, políticas e pedagógicas que determinam as finalidades educativas escolares. Para tanto, cabe ressaltar que os conceitos e concepções sobre uma educação de qualidade devem ser considerados em um contexto amplo e complexo que se alteram diante das transformações da sociedade.

A palavra finalidade é definida por Legendre (1993, apud LENOIR, 2016) como “um enunciado de princípio que indica a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, de recursos e de atividades” (p. 04). As finalidades educativas devem ser entendidas em sua contextualização histórica, espacial, social, religiosa, cultural e econômica, uma vez que as finalidades educativas são definidas a partir do momento presente.

Lenoir (2016, p. 8) apresenta uma síntese da variação das definições de finalidades educativas que marcaram época na história do ocidente. Na antiguidade, a finalidade da educação estava associada ao uso da razão para a adaptação e integração a um Cosmos inegável. Na idade Média a finalidade era a salvação, em que a razão passa a ser questionada pela fé em um Deus único e todo poderoso. Na fase Renascentista da história, são as Ciências e o saber que despertam a Faculdade racional e as finalidades educativas centram-se na “realização do homem no homem”. No século XVIII, considerado o Século das Luzes, as finalidades educativas foram definidas em nome de certa ideia, ou seja, aquele que educa age em nome de uma imagem de homem. No século XIX, a finalidade essencial da educação se encontrava na formação de uma personalidade livre, de maneira que todos pudessem desenvolver-se como pessoas livres.

Ao final do Século XX e início do século XXI as finalidades educativas voltaram-se para dar respostas ao setor econômico. Em decorrência da globalização neoliberal estreitaram-se as relações entre educação e economia, o que levou ao deslocamento do foco da formação centrada no ser humano e sua transformação para o modelo de ser humano eficaz, para atender as necessidades da economia.

Cabe ressaltar que as finalidades da educação precisam ser entendidas dentro da complexidade da realidade social, política e econômica, que estão em constante mudança na sociedade. Lenoir (2016) explicita:

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em classe (p. 24).

Nessa perspectiva, o autor mostra que as finalidades educativas estão apoiadas, por um lado, na formulação do sistema de ensino, com suas dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas, que contribuem para a formação das percepções e representações dos profissionais da educação sobre as finalidades. Por outro lado, chama a atenção para as dimensões locais, próprias da dinâmica do processo temporal do ensino-aprendizagem em que o meio, os alunos, as normas e as regras institucionais e a duração do ensino possuem características próprias de acordo com cada realidade educacional.

Ao considerar os contextos da realidade política e econômica das duas últimas décadas, constata-se a ascensão do neoliberalismo como política econômica, em substituição ao Estado de Bem-Estar Social. O que significou a redução das responsabilidades do Estado com as políticas sociais, e a adoção dos parâmetros de mercado para a regulação dos sistemas educacionais. Impulsionado pelo neoliberalismo econômico, surge o fenômeno da Globalização responsável por submeter a população aos interesses das leis do mercado. Nesse contexto abrem-se espaços para a interferência das empresas multinacionais e transnacionais na organização e controle do trabalho em escala mundial.

Outro fenômeno que surge impulsionado pelo neoliberalismo é a internacionalização, que refere-se ao movimento de intervenção de organismos internacionais multilaterais nas políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento.

As intervenções dos organismos internacionais e empresariais nas políticas educacionais influem significativamente nas concepções de finalidades educativas, a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em conformidade com os contextos sociais, político, econômico e cultural em que está inserida a educação. Nesse sentido cada sociedade define suas finalidades de acordo com sua realidade e suas determinações históricas e sociais.

No modelo neoliberal, e influenciados pelas orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, Unesco, OCDE entre outros, as finalidades educativas estão voltadas para preparar as pessoas para o mundo do trabalho, para o individualismo e para o enriquecimento pessoal conforme Rizvi e Lingard (2006, apud LENOIR, 2016):

Nas mudanças das finalidades da educação devido à influência da OCDE, cujas metas consistem a preparar as pessoas para o mundo do trabalho e para uma vida de enriquecimento pessoal. Essa visão dos educandos acentua menos as finalidades da educação que são a justiça social e a social democracia, do que uma visão neoliberal ligada ao desenvolvimento econômico (p. 267).

Em contraposição ao modelo neoliberal Lenoir (2016) explicita:

A finalidade primeira de todo sistema de educação concebido no contexto de um Estado-nação democrático é formar seres humanos emancipados, iguais, livres. Sua especificidade é integrar as populações em uma comunidade de cidadãos (SCHNAPPER, 1994, p. 28) e lhes garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer a instituição de uma escola democrática [que] deve dar a todos as capacidades intelectuais necessárias para participar efetivamente da vida pública ( p. 01).

Com essa reflexão o autor expressa a necessidade de uma formação fundada nos princípios da justiça social e da social democracia em um contexto social amplo, com suas múltiplas relações e inter-relações que possam proporcionar a integração de cidadãos e comunidades e garantir por meio das práticas democráticas a formação de sujeitos emancipados, iguais e livres.

Completando as conceituações que Lenoir (2016) faz de finalidades educativas, o autor apresenta as características de metas e objetivos que se diferenciam do sentido das finalidades. As finalidades têm características gerais, são mais abstratas e expressam direção, explicitam valores que devem fundamentar a organização do sistema educativo, traduzidos em ideais a serem estabelecidos e mantidos por uma sociedade. As metas indicam o alvo a ser alcançado ao término de um processo intencional. Enquanto finalidade está ligada ao processo, as metas referem-se ao desfecho de algo, aos pontos de chegada especificamente definidos.

Lenoir (2016) ressalta que o conceito de objetivo se diferencia dos conceitos de finalidades e metas. Objetivo reporta-se aos resultados mais precisos, circunscritos e voltados para a realização de ações efetivas, operacionalizados em metas quantificáveis e restritos a certo período de tempo. A ideia de objetivo indica uma ação, um comportamento a ser alcançado mediante a uma sequência de atividades organizadas cronologicamente, visando alcançar um fim específico.

Na constituição das finalidades educativas escolares, o sistema escolar é considerado como um instrumento poderoso para os governos transmitirem suas ideologias. Nesse sentido, as finalidades educativas se constituem em orientações explícitas e implícitas para os sistemas escolares, imprimindo sentido e valor ideológico ao processo educativo, ao funcionamento interno das escolas e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas nas salas de aula. Portanto,

são portadoras de ideologia, juízos de valor consoante aos contextos político, econômico, cultural e sócio educativo. Lenoir (2016) escreve sobre o papel da ideologia na determinação das finalidades:

É próprio de uma ideologia apresentar-se como antítese de outra, como expressão da realidade, como discurso legitimado que designa finalidades às quais o povo aspira como um todo, sem o que elas não poderiam funcionar e mobilizar as camadas sociais da população, ela deve produzir um discurso que parasita, confunde e oculta as questões sociais reais (p. 3).

O autor relata as ocultações das questões sociais reais, ou seja, é comum do discurso hegemônico velar os fins a que se destinam, deixando explícitos aquilo que o povo deve aspirar como verdadeiro e legítimo com o objetivo claro de convencer e mobilizar as camadas sociais da população a aderirem aos fins proclamados como se eles fossem de interesse comum.

Para Libâneo (2016a) as finalidades são resultantes de jogo de interesses de variadas origens, sistemas de valores e crenças da complexa realidade social e acabam por influenciar as percepções dos profissionais da educação nas práticas educativas nas salas de aula. Nessa perspectiva, as finalidades educativas decorrem de acordo com a organização da sociedade, com as forças produtivas e a distribuição do poder e renda entre os grupos sociais e, basicamente, do tipo de ser humano que a sociedade entende educar e formar.

O autor referenciado destaca, ainda, que o campo da educação vive hoje uma dispersão em torno do conceito de finalidades e objetivos da educação escolar, agravados pela ausência de pesquisas empíricas sobre o tema. Além disso, apresenta alguns problemas relacionados às definições dos componentes sociopolíticos e ideológicos subjacentes à definição de finalidades de um sistema educativo relacionados às escolhas das finalidades e objetivos da educação, que determinam o papel da escola e como elas abordam os aspectos didáticos pedagógicos na sala de aula. Essas preocupações são pertinentes uma vez que as finalidades educativas são portadoras de juízos de valor, conforme os contextos político, econômico e cultural, o que resulta nas decisões sobre currículo, organização e gestão da escola, os conteúdos e metodologias de ensino e na formação de professores, as quais repercutem diretamente na formação dos alunos da educação básica.

Libâneo (2016b) complementa afirmando que as finalidades expressam valores que fundamentam a organização do sistema educativo, ao mesmo tempo em que “se tornam referências para os critérios de qualidade de ensino para programas e projetos do sistema educacional e, por consequência, para as escolas e professores” (p.02).



As inter-relações entre as finalidades e objetivos dos sistemas escolares e os organismos supranacionais têm sido abordados nos estudos e pesquisas de autores internacionais como Young (2007), Ball e Mainardes (2011) e Lenoir (2016) e, no âmbito do Brasil, têm se destacado Silva e Cunha (2014), Libâneo (2014, 2016), Evangelista (2013, 2014), Freitas (2011, 2012), Evangelista e Shiroma (2006), Neves (2005), Frigotto e Ciavatta (2003), Leher (1998), De Tommasi, Warde e Haddad (1998).

Em seus estudos recentes Libâneo discute o impacto das políticas formuladas pelos organismos internacionais na definição das finalidades educativas escolares e suas consequências nas políticas educacionais, no currículo e na Pedagogia, em que procura saber como e em que grau tais políticas tem influenciado no empobrecimento da escola, no desempenho dos alunos e professores, em uma afirmativa de que os estudos dos documentos do Banco Mundial e Unesco, bem como das Conferências Mundiais evidenciam que as políticas econômicas antecedem a formulação das políticas educacionais, ou seja, as definições das finalidades educativas seguem a lógica do capital. Conforme explicita Libâneo:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores (2016, p.02).

Tendo em vista os documentos resultantes das Conferências Mundiais de educação é necessário compreender as finalidades e objetivos da educação escolar, que a partir da década de 1990 apresentou algumas transformações no discurso utilizado por instituições de fomento à educação, nos quais predominaram argumentos em prol da qualidade, habilidades formativas, competitividade, produtividade, flexibilidade, eficiência e eficácia, na perspectiva da racionalidade econômica, se constituindo em princípios definidores das finalidades educativas. Ao final da década de 1990 percebeu-se uma mudança do viés expressamente economicista, para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança. (WORLD BANK, 2000).

No contexto da internacionalização, as políticas e as diretrizes dos governos para o setor educacional são submetidas às mesmas regras que regem o setor produtivo, operacionalizados com os instrumentos próprios da economia na condução da educação básica pública, incidindo nas finalidades e objetivos da educação, nas formas de gestão, na

legislação educacional, na elaboração do currículo nacional e nos procedimentos didático-pedagógicos.

Nesse sentido, assim como as empresas, as escolas públicas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco Mundial e incentivar a produtividade e competitividade (MONLEVADE; SILVA, 2000). Desse modo, as finalidades da escola são prescritas a partir da utilização da educação pública como instrumento para atenuar a pobreza e ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motivo fundamental da dinâmica do capital. Para tanto, a educação passa a ser útil para implementar a produtividade e melhorar a oportunidade para os grupos menos favorecidos, que para o Banco Mundial é uma estratégia indispensável no combate à pobreza e à exclusão social, conforme documento de 1990, citado por Coraggio:

Segundo o Banco, sua estratégia tem dois componentes: 1) promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres, o trabalho, mediante um 'eficiente crescimento do trabalho intensivo, baseado em adequados incentivos de mercado, infraestrutura física, instituições e inovação tecnológica'; 2) fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial, saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária. [...] É importante destacar que, nesta visão, o Banco considera 'o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres' (CORAGGIO, 1996, p. 85).

A ênfase no problema da pobreza levou o Banco a fortalecer a sua estratégia de intervenção direta e aberta nas reformas educacionais escolhendo como público-alvo os pobres, os marginalizados, os trabalhadores informais, os precarizados, desamparados e desprotegidos de qualquer tipo de proteção social, os quais eram vistos como desnecessários e dispensáveis, na fase de reestruturação produtiva do sistema capitalista, portanto excluídos do mercado formal de trabalho pela falta de qualificação. Nesse contexto, o Banco Mundial juntamente com outros organismos internacionais elegeu a educação como alternativa para resolver o problema da falta de qualificação da mão de obra para o mercado. Dessa forma, a educação se tornou a grande estratégia para o alívio da pobreza nos países em desenvolvimento da América Latina.

A questão sobre a eficácia da qualidade da educação e do ensino tem ocupado o centro do debate nas últimas décadas. As definições sobre qualidade de ensino pressupõem compreender o seu conceito no âmbito da dinâmica socioeconômica e cultural do país, procurando perceber como a política educacional inter-relaciona-se com o projeto nacional de desenvolvimento. Deve-se considerar para essa compreensão as dimensões intra e extraescolares, bem como os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais da educação brasileira, que para Libâneo (2016) intervêm direta ou indiretamente nas finalidades

e objetivos da educação. A situação se agrava quando priva as camadas mais pobres do domínio dos conteúdos científicos, fundamentais ao desenvolvimento intelectual e pessoal, os quais devem ser transmitidos pela escola. Para muitos, isso significa a única oportunidade de apropriação do conhecimento historicamente produzido e acumulado, primordiais para a conquista da cidadania e emancipação social. Nesse sentido, a função primordial da escola é cuidar da aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos mais pobres da população, o que sugere que qualidade de ensino na escola pública está diretamente relacionada à qualidade de aprendizagem.

O autor chileno Juan Casassus (2002), um estudioso da qualidade da educação e coordenador de uma pesquisa sobre qualidade e equidade na educação da América Latina, mostra em seus estudos as abordagens da qualidade da educação contextualizada em tempos distintos, na perspectiva das desigualdades sociais e econômicas, as quais segundo o autor produzem as desigualdades escolares à medida que dificulta o acesso e a permanência das pessoas em vulnerabilidade econômica e social na educação pública. No intuito de explicar as influências da desigualdade social no sucesso escolar dos alunos, Casassus realizou um estudo sobre os fatores associados ao sucesso educacional que imprime qualidade à educação e com isso mostrar os caminhos utilizados em cada momento histórico na formulação das políticas e diretrizes para a educação. Para tanto, o autor citado distingue quatro etapas caracterizadas por uma lógica de raciocínio que identifica esses caminhos, sendo elas: a) a lógica desenvolvimentista; b) a lógica estruturalista; c) a lógica mecanicista e d) a lógica gerencial (2002, p. 51).

Na primeira etapa, que data o início de 1960, assentada na lógica desenvolvimentista, qualidade estava associada ao sucesso nas matrículas, ou seja, para resolver o problema da qualidade bastaria resolver questões ligadas a expansão de vagas na educação pública, que segundo Casassus (2002) “a esta fase corresponde uma proposição do tipo: ampliando-se x, logo ocorrerá y, que equivale dizer se amplio a oferta educacional, logo ocorrerá que teremos mais qualidade, porque os que não têm educação hoje, a terão” (p. 51). Nessa etapa, as reformas em torno da qualidade seguiram o itinerário da ampliação da oferta de vagas a ser promovida pelo Estado e garantida pelas escolas através da implementação das inovações que passa a ter como finalidades as altas taxas de matrículas, a permanência e a conclusão dos estudos.

Na lógica estruturalista, que corresponde à segunda etapa descrita na pesquisa de Casassus (2002) na metade dos anos de 1960, o que se constatou foi que apesar da expansão de vagas ocorrida em anos anteriores, persistiam a desigualdade e o fracasso escolar,

desigualdade essa que se concentrava nos setores mais pobres da população. Diante disso, a atenção voltou-se a entender os fatores que afetariam os objetivos e as finalidades das escolas. O procedimento adotado foi submeter os alunos à realização de provas que pudessem explicar as causas do fracasso escolar. Com base no relatório de Coleman (1966)<sup>15</sup>, são vários os fatores que afetam o desempenho dos alunos, dentre eles, o relatório destaca que o contexto familiar está fortemente correlacionado com o resultado acadêmico dos alunos, como coloca Casassus (2002) que a herança cultural, ligada ao nível de instrução dos pais e suas aspirações educacionais eram mais representativas do que os fatores intraescolares, explicitado por Casassus (2002):

Nesta linha de pensamento, os estudos tenderam a se centrar na criança e na família como variável independente, de forma que, se quisermos formular uma relação de explicação causa, diríamos a seguinte proposição: tendo-se uma cultura/família de tipo 'x', então ocorrerá 'y', sendo 'y' o sucesso educacional. Este movimento teve o mérito de introduzir as variáveis sociais na consideração da qualidade em educação (p. 54).

Dessa forma, a desigualdade educacional é gerada nos fatores externos à escola de maneira que a qualidade educacional situa-se no mérito das variáveis sociais, em que os fatores socioeconômicos e familiares sobrepõem aos fatores próprios da escola.<sup>16</sup>

A terceira etapa dos fatores que podem influenciar no sucesso educacional dos alunos, se destaca pela sua lógica tecnicista, com ênfase nas técnicas e insumos. A relevância nas variáveis culturais destacadas na lógica estruturalista gerou muitos debates e muitas críticas, quando analisado à luz da diversidade cultural e ideológica, em que aponta para a necessidade de compreender a sociedade sob o prisma de que nenhum modelo cultural é superior ao outro e que a escola precisaria se adequar às diversas culturas, como exposto por Casassus (2002):

... Não eram os alunos de certas comunidades que não conseguiam se adaptar à escola, mas, ao contrário era a escola que não conseguia se adaptar as diversas culturas. Além disso, notou-se que não existe um déficit em si mesmo, mas sim um *déficit na escola e*, portanto, era um déficit que não se devia à diversidade cultural, mas as carências na própria escola (p. 55).

---

<sup>15</sup> O Relatório Coleman foi realizado nos Estados Unidos na década de 1960 – encomendado pelo governo Norte americano após a aprovação da Lei de Direitos Civis, que queria analisar a diferença de atendimento educacional no país, o qual constatou que a grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada e dependia da origem e da condição socioeconômica do aluno. É um estudo de política educacional que relaciona qualidade da educação a resultados, baseado em dados coletados com milhares de professores, escolas e quase 600 mil alunos de nível equivalente ao das nossas séries finais.

<sup>16</sup> Posteriormente Coleman voltou a analisar seus dados à luz de outros estudos para concluir que os efeitos da escola eram mais importantes que os sugeridos em sua primeira análise de dez anos antes (Casassus, 2002, p. 53)

Baseado nessas críticas, o foco das atenções sobre a qualidade educacional nas décadas de 1970 e 1980 deslocou-se para os processos internos às escolas. A partir daí passou-se a investigar se o sucesso educacional dependia dos fatores relacionados a equipamentos, materiais didáticos, mobiliários, instalações e edifícios, independentemente da origem sociocultural. Nesse período a reflexão pode ser sintetizada segundo Casassus (2002) da seguinte maneira: “Introduzindo ‘x’, logo ocorre ‘y’”. A ênfase foi colocada principalmente no uso de técnicas denominadas “funções de produção” (p.55). Ou seja, para se obter o sucesso educacional seria suficiente identificar os pontos críticos relacionados aos fatores citados, para se investir com maior eficiência.

Na década de 1980, o desempenho da educação foi criticado nos Estados Unidos sob a alegação da perda de competitividade nacional, o que proporcionou a abertura para o grande debate acerca do papel da educação, o que resultou na adoção de uma política educacional voltada para a “excelência” colocando no centro do debate o tema da qualidade da educação, em substituição aos temas da igualdade de e da democracia (CASASSUS, 2002, p. 56).

A lógica gerencial caracteriza a quarta etapa do processo de análise dos aspectos que imprimem qualidade à educação. Durante a década de 1990, constatou-se que investir em insumos apenas não basta para melhorar o desempenho dos alunos e evidenciou por meio das pesquisas que não existem relações mecânicas entre insumos e resultados, mas que os insumos se modificam e servem como mediadores da aprendizagem de acordo com o contexto no qual são inseridos. A partir dessa constatação, a busca pela explicação da qualidade se direcionou para a observância dos rendimentos acadêmicos dos alunos. Assim sendo, o foco mudou dos insumos e processos para ênfase no resultado, o que passa a ser entendido como sucesso na aprendizagem, levando as políticas educacionais a concentrarem esforços na medição do sucesso dos estudantes. Casassus (2002) explicita o seu entendimento sobre esse enfoque:

Mas essa focalização no resultado escolar, apesar de tornar visível um produto da educação, ao final nada faz a não ser oferecer uma constatação estatística da desigualdade quanto aos resultados. Não nos diz nada sobre o que é preciso para produzir mudanças nos resultados, melhorar a qualidade da educação e diminuir a desigualdade (p. 57).

Como as expectativas em relação ao sucesso dos alunos mantiveram em patamares inferiores, no início dos anos de 1990 a educação recebeu o apoio de organismos de crédito internacional como o Banco Mundial, cujo objetivo era propor uma política de investimentos em insumos e produtos educacionais visando melhorar a qualidade da educação

principalmente nos países em desenvolvimento e com isso, corresponder às necessidades do mundo capitalista globalizado.

Outro marco teórico conceitual sobre qualidade da educação é abordado nas pesquisas de Dourado e Oliveira (2009) que mostram duas dimensões para análise do conceito de qualidade, sendo uma relacionada aos fatores extraescolares e outra no âmbito intraescolar, como refere os autores:

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (p.205).

Segundo os autores supracitados, compõem o cenário extraescolar o espaço social e as obrigações do Estado. Sendo que o espaço social constitui o primeiro nível na perspectiva dos autores mencionados e refere-se à dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos considerando que o ato educativo se processa no contexto da dinâmica social com suas múltiplas determinações, conforme o acúmulo do capital social, cultural e econômico das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se essencial compreender a heterogeneidade e a pluralidade sociocultural dos problemas sociais que refletem na escola em forma de fracasso escolar ou sucesso dos alunos, conforme explicita Dourado, Oliveira e Santos (2007):

De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (p, 13).

Em busca de lidar com toda a situação de heterogeneidade e pluralidade no espaço social, é necessário estabelecer políticas públicas e projetos que discutam na escola e nas salas de aula, todas as questões sociais a que estão expostos os alunos e suas famílias. Todos esses levantamentos são fundamentais para o enfrentamento do processo de exclusão daqueles que, de alguma forma, já foram excluídos socialmente, seja pela posição social, etnia, raça, capital cultural, religião, sexualidade, dentre outros.

A partir desse entendimento, evitar que a escola reforce a ideologia das aptidões e dons naturais, os quais podem levar a aceitação da exclusão como processo normal e natural, justificadas pela visão de que o fracasso ou sucesso escolar decorre das potencialidades individuais dos estudantes. Nesse sentido, para consolidar uma educação com qualidade social é preciso reconhecer que a escola tem por finalidade “promover uma formação sólida, crítica,

ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 14).

As obrigações do Estado e os direitos dos cidadãos constituem o segundo nível da dimensão extraescolar, sendo que ao Estado cabe a obrigatoriedade de ampliar a educação básica; definir e assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes na escola com garantias do padrão de qualidade; definir e efetivar as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação; assegurar o sistema de avaliação do processo de gestão educativa que visa à melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares condizentes com as especificidades de cada estado e município como os programas do livro didático; merenda escolar; transporte escolar; recursos tecnológicos; materiais didáticos e segurança nas escolas. Nesse âmbito, a educação deve ser considerada como um bem público de direito dos cidadãos, obrigação e dever do Estado.

As mudanças ocorridas nas formas de organização e gestão do estado a partir da década de 1990 provocaram mudanças também nas políticas educacionais em função dos novos cenários econômicos, políticos e culturais delineados a partir da reestruturação produtiva e mundialização do capital, marcadas por forte agenda internacional fomentada por Conferências Mundiais, acordos e compromissos dos organismos multilaterais.

Nas dimensões intraescolares os autores Dourado, Oliveira (2009) destacam quatro planos com os respectivos elementos que os caracterizam, e os quais repercutem nos processos educativos uma vez que estudos, pesquisas e avaliações mostram que:

As dimensões intraescolares afetam, sobretudo, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa na medida em que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (p. 16).

Definir qualidade da educação é uma atividade complexa porque envolve análise de contextos, sujeitos e situações diversificadas que compõem o cenário educacional. Para realizar a análise das dimensões intraescolares os autores acima citados estabeleceram quatro planos, a saber: plano de sistema; plano de escola; plano de professor e plano de aluno.

O *plano do sistema* refere-se às condições de oferta de ensino, as quais destacam os investimentos na infraestrutura e adequação dos espaços escolares para o exercício das práticas pedagógicas necessárias ao atendimento satisfatório a todos os alunos nas várias etapas do ensino. Concentrar esforços no sentido de regulamentar o regime de colaboração entre os entes federados, além da efetivação da gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas de maneira a garantir uma avaliação positiva dos usuários da instituição escolar.

Uma escola eficaz requer por parte do sistema, o estabelecimento de parâmetros de qualidade de acordo com as particularidades regionais e locais, em busca de proporcionar as condições favoráveis ao desenvolvimento do ensino, considerando vários aspectos como destaca Dourado, Oliveira (2009):

Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on-line*, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (p. 208).

A presença ou ausência dessas condições representam importantes fatores para a explicação dos padrões de qualidade e se estes podem ser considerados aceitáveis ou não na construção da definição de qualidade educacional.

*O plano de escola* reporta a todo processo de gestão e organização do trabalho escolar e destaca os aspectos que impactam positiva ou negativamente na qualidade da aprendizagem na escola, levando em consideração a estrutura organizacional compatível com os objetivos e finalidades do trabalho pedagógico; as características da escola quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a percepção de qualidade dos profissionais da escola; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola. Para os alunos e os pais uma escola de qualidade é aquela que apresenta maiores possibilidades de continuidade dos estudos, por meio dos altos índices de aprovação, ampliação das capacidades de inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente na melhoria das condições de vida. Todos os aspectos citados nesse plano que caracterizam o ambiente escolar podem impactar tanto positivamente, quanto negativamente a qualidade da aprendizagem na escola como se refere Dourado, Oliveira e Santos (2007):

A qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade. Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes. Esses segmentos entendem que a qualidade do ambiente



escolar e de suas instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, é necessária e fundamental para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar a apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente e propiciar uma educação de qualidade (p. 20).

Essas são algumas das características necessárias para que as escolas tenham um ambiente apropriado para promover aprendizagem significativas, em que as práticas educativas apontam para uma variedade de aspectos a serem considerados na formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica.

A qualidade vista pelo *plano do professor* destaca a formação, profissionalização e ação pedagógica, articuladas à valorização profissional e aos planos de carreira juntamente com a definição do custo-aluno anual adequado para a oferta de um ensino de qualidade. Nos processos de implementação das políticas educacionais no Brasil, ganha relevância a qualidade do trabalho docente para a melhoria no desempenho dos alunos, expressas no perfil docente citado Dourado e Oliveira (2009):

Titulação/qualificação adequada ao exercício profissional, vínculo efetivo de trabalho; dedicação exclusiva a uma única escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão e plano na carreira, por meio da qualificação permanente; políticas de formação e valorização do pessoal docente através de incentivos e benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; disponibilização de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar (p. 210).

Segundo os autores os estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999)<sup>17</sup> constataram que as escolas eficazes ou escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos e que há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. De forma que a qualificação docente é vista como um importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade. Além da qualificação docente destacam-se também nas escolas consideradas eficazes aspectos relacionados à jornada de trabalho docente que deve contar com tempo em sua carga horária para outras atividades fora da sala de aula em que favoreça o estudo individualizado, a integração entre os docentes, o trabalho coletivo, as atividades de

---

<sup>17</sup> A esse respeito Cf., sobretudo, Unesco (2002); Nóvoa (1999); Ação educativa (2004); Inep (2004).

planejamento, a organização de eventos, o atendimento a alunos e pais, de maneira a assegurar a consecução dos objetivos da escola.

Outro elemento importante que influencia positivamente na aprendizagem dos alunos refere-se à dedicação dos professores somente a uma escola, uma vez que possibilita aos docentes dedicação exclusiva às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar. Tão importante quanto a dedicação docente a uma única escola é o tipo de vínculo profissional do docente, que pode ser temporário ou efetivo, que de acordo com as pesquisas apontadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007):

Verifica-se que as escolas com maior número de professores efetivos apresentam resultados mais satisfatórios do que as escolas onde ocorre rotatividade docente. O vínculo efetivo reduz a rotatividade docente, a multiplicidade de vínculos empregatícios, a excessiva extensão da jornada de trabalho e algumas das doenças típicas da profissão. Portanto, faz-se necessário maior empenho na garantia de acesso ao cargo efetivo de professor, uma vez que as condições precarizadas ofertadas aos professores temporários impacta negativamente na qualidade do ensino (p.26).

Associados aos aspectos levantados pelos autores estão os fatores motivação, satisfação e identificação com a escola como local de trabalho, os quais são considerados elementos fundamentais para a produção de uma educação de qualidade. Somam-se a isso, as boas relações interpessoais na escola favorecendo um ambiente profícuo de aprendizagem, em que se estabelecem relações de solidariedade e reciprocidade e que valorizem e incentivem as atitudes e práticas educativas dos professores.

O *plano do aluno* caracteriza-se pelo acesso, permanência e desempenho escolar. Uma vez garantido o acesso, a permanência está diretamente relacionada ao grau de satisfação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. O desempenho escolar tem a ver com o processo de escolha da escola, que por sua vez, é definida a partir da visão que os pais, alunos e comunidade em geral têm da escola. Os motivos que levam a escolha da escola, na maioria das vezes, são determinados pelos referenciais de qualidade, baseados nas boas condições na oferta do ensino, na garantia de aprendizagem e na crença em uma vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso.

Outros elementos que compõem o nível do aluno elencados por Dourado e Oliveira (2009) referem-se:

As condições de permanência adequadas ao acolhimento da diversidade socioeconômica e cultural de forma a garantir o desempenho satisfatório dos estudantes; consideração de forma efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que os levam a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem focados no desenvolvimento dos estudantes; expectativa positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às

condições educativas e à projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional (p. 210)

Todos esses elementos relacionados aos alunos se constituem em fatores importantes no desempenho escolar, uma vez que alunos engajados ativamente nas atividades da escola e no processo educativo são mais propensos a manterem altas expectativas em relação ao seu aprendizado. No domínio intraescolar, os indicadores de qualidade estão relacionados à organização e gestão escolar, às práticas educativas, à interlocução entre escola, família e comunidade, à abordagem dada à educação inclusiva e respeito às diferenças e às formas de avaliação.

Abordar a qualidade implica atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do processo educativo, os quais nem sempre são visíveis do ponto de vista qualitativo, por expressar conceitos subjetivos. Sendo assim, necessário recorrer a instrumentos próprios para dimensionar a qualidade. Por ela está ligada aos processos materiais e imateriais, que determinam os resultados, que implicam nas variáveis referentes aos elementos, tais como insumos (recursos materiais e humanos), e nos fatores imateriais relativos aos processos de ensino-aprendizagem, nas expectativas e nas interações que ocorrem dentro das escolas, nas famílias e na comunidade. Mas o que se evidencia ainda é que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos representados pelo desempenho acadêmico dos alunos.

O conceito de qualidade apresenta dois modelos de gestão da educação pública com visões dicotômicas quanto aos fins e objetivos da educação, oscilando entre os preceitos da qualidade total e os princípios norteadores da qualidade social da educação.

#### 4.2 Qualidade Total da Educação

Os mecanismos da Qualidade Total foram amplamente difundidos em nível mundial na década de 1940, através das empresas japonesas, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão nas empresas na década de 1960. Fundamentados nos elementos da gestão empresarial, em que se define como qualidade a eficiência técnica na qualificação de mão de obra de baixo custo para a competição no mercado de trabalho globalizado, visando apreender os imperativos econômicos e técnicos para a empregabilidade.

A concepção de Qualidade Total na Educação é uma proposta ideológica de cunho neoliberal que visa ajustar a educação enquanto campo estratégico, a lógica empresarial voltada às necessidades de mercado. Diante disso, a educação surge como estratégia eficiente para os ajustes à lógica empresarial. Desse modo, se consagra na escola um modelo de

educação que prioriza os resultados e não os processos, com ênfase nos testes e provas externas padronizadas em detrimento da construção do conhecimento intelectual, com a preocupação em dar respostas ao sistema por meio dos índices. Essas políticas influenciam e definem os parâmetros de qualidade de ensino da escola pública, à medida que pretendem transformá-la conforme a lógica empresarial, segundo Peroni (2008):

Observa-se esse tipo de intervenção quando são colocadas como indicadores as avaliações externas de rendimento escolar, retirando do Estado a função de provedor da qualidade do ensino público, repassando para empresas terceirizadas a formulação de *provas* descontextualizadas, seguindo as estratégias do capitalismo “de que o Estado deve ser o avaliador, o coordenador e não mais o executor”. A lógica demonstra que as avaliações externas estão “vinculadas à qualidade, mas aqui no caso, uma qualidade que tem como parâmetro o mercado” (p. 113).

Pode-se perceber a influência da filosofia da qualidade total no campo da educação presente na razão mecanicista das avaliações externas, com supervalorização dos resultados que determinam a classificação das escolas, o que acaba por estimular a competição entre elas. A descentralização administrativa e os repasses dos recursos ocorrem conforme o desempenho de cada uma das escolas nas avaliações, sem considerar as variáveis internas e externas que compõem a dinâmica da escola e que influenciam nos resultados. O fortalecimento das parcerias público/privada e o repasse das funções do Estado para a comunidade e para as empresas evidenciam o forte vínculo das políticas neoliberais com a definição dos critérios de qualidade da educação, da escola e do ensino, implementadas pelas políticas educacionais brasileiras no contexto da reforma do Estado a partir da década de 1990.

A educação regida pela lógica mercantilista da qualidade total visa garantir o desenvolvimento econômico e social por meio da intervenção do livre mercado na sociedade global. Este fato leva ao aparecimento de duas situações que podem contribuir para o enfraquecimento da escola, a primeira relacionada à desmobilização dos esforços na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, o qual representa o direito da escola de fazer suas escolhas, implementar ações em prol da construção da autonomia, em um movimento em que todos se desenvolvem. A segunda refere-se ao fortalecimento dos mecanismos de controle, de fiscalização e de intervenção externa nas decisões da escola.

A partir da década de 1990, acelerou-se o processo de transposição dos índices próprios do sistema mercantil para aferir a qualidade e quantidade na educação básica, materializada no sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o qual foi criado para mensurar o desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental. Portanto, a

grande preocupação passa a ser com os dados quantitativos se sobrepondo aos qualitativos em um claro processo de legitimar a produtividade como critério de qualidade. Diante disso, o entendimento do Banco Mundial em sua proposta de reforma educativa reporta-se ao conceito de qualidade formulado por economistas, próprio dos negócios, como se afirma no documento intitulado *Prioridades y estrategia para la educación*:

[...] a qualidade da educação é difícil de definir e medir. Numa definição satisfatória, deve incluir os resultados obtidos pelos alunos [...]. Os resultados da educação podem ser melhorados mediante a adoção de quatro importantes medidas: a) O estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) a prestação de apoio aos insumos que, como é sabido, melhoram o rendimento; c) a adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização dos insumos; d) a vigilância dos resultados (1996, p. 51).

A concepção de qualidade de educação que emana do Banco Mundial preconiza o controle dos resultados por meio de metas e tarefas, de tabelas comparativas de índice de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas, os insumos e o raciocínio linear baseado na racionalidade técnica. O que está em jogo nessa concepção não são os processos formativos, mas sim o custo benefício. A reprovação e a evasão custam aos cofres públicos, portanto combatê-las significa corrigir o fluxo, não em prol da qualidade da aprendizagem, mas para conter gastos desnecessários. Visando adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem econômica global estabelecida nos anos de 1990, foram instituídas as avaliações em larga escala como forma de acompanhar, controlar e gerenciar a produção do trabalho escolar se tornando o principal instrumento de medida da qualidade da aprendizagem.

No processo de avaliação em larga escala a prioridade concentra-se no ensino das disciplinas de Português, Matemática e Ciências, necessárias para empregabilidade, com o monitoramento dos resultados das escolas por meio do sistema nacional de avaliação (ADA, SAEB, SAEGO, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ENEM, ENADE) que cria a competição entre as escolas de forma genérica e comparativa, delegando a essas a responsabilização pelos resultados, os quais são vinculados ao pagamento de bonificações a professores e premiações aos “**melhores**” alunos (grifos da autora). O processo de avaliação baseado nos critérios de mercado desconsidera os valores formativos do processo, conforme explica Silva (2009):

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários (p. 223).

Nessa esteira, as finalidades educativas ficam restritas a políticas remediais e compensatórias de menor custo, com ênfase nos programas emergenciais de correção de distorções criados pelo próprio sistema de educação, os quais são viabilizados por meio dos processos de privatização e terceirização dos serviços públicos. Freitas (2002) considera como internalização da exclusão quanto aos custos políticos e sociais e externalização dos custos econômicos com o aumento do controle sobre o processo educativo.

#### 4.3 Qualidade Social da Educação

Contrapondo-se aos conceitos da qualidade total, encontra-se o conceito de qualidade social da educação, em que se privilegiam os princípios humanistas, contemplam a cidadania e a emancipação dos sujeitos em uma sociedade democrática. Nessa concepção, Libâneo (2013) descreve o conceito de qualidade:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p.62).

A concepção de qualidade social direciona-se para o entendimento ampliado do conceito de qualidade da escola pública, à medida que coloca no centro das discussões a questão para que servem as escolas? Levantada por Michael Young (2007). Tal questionamento apresenta sua importância porque estimula a pensar em uma tentativa de desvendar os interesses e as necessidades das pessoas que frequentam as instituições de ensino. A partir desse questionamento, é possível definir que qualidades a escola de hoje necessita para atender os 98,5% (IBGE, 2014) das crianças e adolescentes, entre seis e quatorze anos, que estão matriculados na Educação Básica no Brasil. Para o autor, “resolver a tensão entre as demandas políticas e realidades educacionais, é uma das maiores questões educacionais de nosso tempo” (YOUNG, 2007, p.01). Ao encontrar as respostas para a questão levantada, delineiam-se também as finalidades educativas e a partir delas a definição dos critérios de qualidade.

Na concepção do autor citado anteriormente as escolas devem servir para capacitar os jovens à aquisição do *conhecimento poderoso*, que para a maioria deles, só será possível adquirir por meio da escola. O autor reporta-se ao conhecimento poderoso como o conhecimento advindo da escola, independente do contexto; é o conhecimento desenvolvido para facilitar generalizações em busca da universalidade, aquele que fornece a base para fazer julgamentos e geralmente é relacionado às ciências. Sabe-se que as escolas nem sempre

conseguem sucesso ao capacitar os alunos para a aquisição do conhecimento poderoso, e também que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Logo, há alunos que obtêm mais sucesso que outros, uma vez que isso depende de um conjunto de fatores sociais e culturais que cada um traz para a escola. Nesse sentido, cabe a escola a tarefa de conhecer e reconhecer a diversidade de culturas existentes em seu âmbito que a faz única, singular e tenha significado e seja significativa na vida dos alunos, conforme explicita Sito<sup>18</sup> em relação a uma escola de qualidade social:

Uma escola de qualidade social precisa conhecer com profundidade as expectativas, os sonhos e as esperanças dos que a ela chegam e nela transitam. Não é mais possível uma escola anestesiada em relação à realidade, impotente aos apelos populares, com uma estrutura burocrática, verticalizada e com conteúdo anacrônicos, desinteressantes e até desnecessários (p.20)<sup>19</sup>.

Na visão do autor, essa escola não tem mais espaço na sociedade atual, pois possuem características que não atendem as expectativas e os anseios dos alunos, uma escola que já não tem mais significado para os estudantes em termos de qualidade no que refere-se ao desempenho de suas funções de acordo com as necessidades da maioria. Paradoxalmente, é na escola que se constitui por natureza um espaço de transformação, por meio das crenças e atuação dos professores.

Para Demo (1998), o sentido da qualidade social tem a ver com “qualidade essencial”, aquela capaz de expressar os conhecimentos como poderoso instrumento de construção da competência histórica de fazer-se sujeito, à medida que pode externar a sua capacidade de agir e intervir na realidade de forma participativa, sendo a educação o melhor caminho para o desenvolvimento da competência histórica, na tarefa de ajudar os seres humanos a se construírem como sujeitos.

A educação na visão de Demo (1998) é um poderoso instrumento para a construção da cidadania, desde que habilite o sujeito a “saber pensar”, com os fundamentos da qualidade formal e política, referindo-se à qualidade formal como a capacidade de manejar o conhecimento com autonomia que deve ser expressa nas habilidades do saber aprender, a ler, a escrever, a interpretar, a utilizar o raciocínio lógico matemático, histórico, geográfico e científico, a elaborar e reconstruir o conhecimento próprio. Com efeito, espera-se que a

---

<sup>18</sup> Jorge Antônio da Silva Sito, Secretário de Educação, Pedagogo, Especialista em Organização Escolar e Mestrando em Docência Universitária (UTN – Buenos Aires).

<sup>19</sup> Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Uma Análise Crítica. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização em Organização Escolar da UFSM. Disponível em <http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/11-1386070501-973.pdf>

criança aprenda na escola os saberes necessários para o desenvolvimento do pensar, para melhor intervir. “A qualidade política diz respeito aos fins e valores sociais do conhecimento, com o objetivo ético de intervir na realidade visando o bem comum” (DEMO, 1998). Esse sentido relaciona-se à capacidade política da educação em formar sujeitos com as habilidades do saber pensar, do questionar, construir e reconstruir sua própria história, mediada pelos contextos sociais e culturais com condições de se colocarem como cidadãos autônomos e críticos, visando superar sua condição de massa de manobra, consciente de seu papel no mundo e na sociedade.

Buscar a qualidade social da educação escolar implica assegurar uma sólida educação de base, com o domínio de conteúdos que expressem conceitos, procedimentos e valores em conformidade com os ideais humanistas. Com boa formação para a cidadania com novas práticas de gestão, com Integração da cultura escolar com outras culturas, com provimento de condições físicas, materiais e financeiras, remuneração e condições dignas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação, tecnologias como meios de assegurar o acesso à comunicação e à informação, as quais devem ser transformadas em conhecimento.

Por fim, considerando os aspectos elencados no texto, cabe ressaltar que o centro de referência para a construção dos critérios e estratégias de qualidade *é o que os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem*, Libâneo (2001). Contudo, ganha relevância nesse processo o currículo, as formas de organização e gestão da escola, o docente e a avaliação.



## CAPITULO II

### FINALIDADES E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE ENSINO NAS ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS MULTILATERAIS E EM DOCUMENTOS DA POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Este capítulo tem como objetivo examinar as finalidades e critérios de qualidade de ensino que podem ser encontrados em documentos de organismos multilaterais tais como o Banco Mundial e a Unesco tendo em vista verificar, posteriormente, sua incidência nas políticas e diretrizes nacionais. Os documentos são analisados considerando os aspectos essenciais que aparecem nos seus enunciados e que permitem identificar: 1) visão de finalidades e objetivos educativos; 2) visão de organização e gestão; 3) visão de processo ensino-aprendizagem e 4) visão de avaliação. Constam da análise três documentos do Banco Mundial, a saber: a) *Prioridades e estratégias para a educação* (1995); b) *Education sector strategy update* (2006); c) *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (Banco Mundial, 2011). Três documentos da Unesco: a) *Declaração Mundial de Educação para Todos* (Jontiem, 1990); b) *Marco de Ação de Dakar* (2000); c) *Educação: um tesouro a descobrir* (1998).

#### 1. Finalidades educativas e critérios de qualidade de ensino: o que dizem os organismos multilaterais

No capítulo anterior, as finalidades educativas foram abordadas em suas conotações filosóficas, políticas e ideológicas. Na conotação filosófica, elas surgem como explicitação de propósitos e valores atribuídos ao processo educativo os quais, por sua vez, incidem nas práticas escolares. Na conotação política, elas expressam interesses em meio a relações de poder em âmbito internacional e nacional que, no contexto econômico e político atual, estão diretamente relacionados a políticas e estratégias formuladas no plano da economia política global. Com efeito, nas orientações neoliberais, o campo da educação é invadido pela lógica econômica em que dominam as leis do mercado e do modelo empresarial, que passa a ser solução para os males da educação pública (LENOIR, 2013). Os dois aspectos referidos a finalidades estão entrelaçados, de modo que na identificação de propósitos valorativos se reconhece, também, critérios de qualidade e meios operacionais de serem postos em prática no sistema escolar. A busca de menções a finalidades educativas escolares em documentos de organismos internacionais visa, assim, compreender o impacto da internacionalização das

políticas educacionais na política educacional brasileira, com foco no caso da política educacional do Estado de Goiás.

Os documentos selecionados para análise correspondem a três diferentes momentos (1995, 2006 e 2011), sendo três documentos do Banco Mundial: *Prioridades e estratégias para a educação* (1995); b) *Education sector strategy update (Atualização da Estratégia do Setor de Educação, 2006)*; c) *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (Banco Mundial, 2011). E três documentos da Unesco, a saber: a) *Declaração Mundial de Educação para todos (Jontiem, 1990)*; b) *Marco de Ação de Dakar (2000)*; c) *Educação: um tesouro a descobrir (1998)*. Os documentos produzidos por esses organismos sobre o tema “educação” são numerosos, porém foi realizada uma seleção mínima a partir de dois critérios: o primeiro, documentos que apresentam explicitamente, tópicos referentes a finalidades educativas, qualidade de ensino e objetivos da educação escolar; o segundo, aqueles com referências mais constantes em produções relacionados ao tema por pesquisadores como Leher (1998), Evangelista (2013; 2014), Di Tomasi, Warde, Haddad (1996) Shiroma (2011), Libâneo (2013;2014;2016) dentre outros. Sob a orientação dos organismos internacionais os documentos apresentam estratégias, objetivos e metas para o setor educacional.

Os documentos dos organismos internacionais constituem um conjunto complexo de proposições, normas e procedimentos, que impulsionam a definição de finalidades educativas escolares, impregnada de intenções sociais políticas e econômicas que expressam interesses que podem conter ambiguidades, contradições e omissões em relação às reformas educacionais, planos, diretrizes curriculares e processos pedagógico-didáticos.

Assim sendo, busca-se nos documentos mencionados, as declarações e enunciados que fazem referência as finalidades, objetivos, critérios de qualidade e ensino; aos aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, a partir das seguintes categorias: a) visão de finalidades educativas da escola; b) Visão de organização e Gestão; c) Visão de processo ensino-aprendizagem; d) Visão de avaliação.

## 1.1 Documentos Banco Mundial

### 1.1.1 Prioridades e Estratégias para a Educação (1996)<sup>20</sup>

#### a) Visão de finalidades educativas

O documento em análise sintetiza os estudos do Banco Mundial sobre educação desde a publicação do último documento da política setorial da década de 1980 e propõe distintas orientações para os países devedores do Banco. Os objetivos explicitados no documento definem a importância da educação tanto como um direito, como um meio de melhorar a vida das pessoas. Por isso, recomenda-se que o acesso à educação seja equitativo e com melhor uso dos recursos disponíveis. Dessa forma, o documento considera que ao elaborar as estratégias deve se reconhecer que as condições não são as mesmas entre os diferentes países.

Dentre as prioridades, defende um planejamento participativo desde que seja orientado pelos especialistas do Banco Mundial e prevaleçam as prioridades estabelecidas pelo Banco. Sendo assim, os países que recebem os recursos oriundos do Banco devem ser os gestores dos projetos, porém a estratégia é induzir que estes projetos sejam desenvolvidos sob a tutela do Banco Mundial. O Documento se orienta pelo ideário de educação vinculado ao crescimento econômico e redução da pobreza, por meio do uso produtivo do trabalho dos pobres, na mesma lógica de outros documentos aqui analisados, como se confirma no documento Prioridades e Estratégias para a Educação (1995):

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en La promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en La sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales (p.1-2).

Compreende-se que o documento enfatiza a educação como responsável pelo crescimento econômico e redução da pobreza, priorizando a aquisição dos conhecimentos nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências de forma a estimular capacidade de comunicação, que permita a base para a capacitação e formação posteriores, com a finalidade

---

<sup>20</sup> O documento *Priorities and Strategies for Education*, examen del Banco Mundial (Prioridades e Estratégias para a Educação), primeira edição publicada em Inglês em 1995 e segunda edição publicada em espanhol em 1996. Contém 218 paginas, apresenta as prioridades e estratégias para a educação básica dos países em desenvolvimento.

de desenvolver as habilidades, conhecimentos e atitudes para aumentar a capacidade produtiva dos pobres e assim inseri-los no mercado de trabalho. Na avaliação do documento a qualidade da educação nos países em desenvolvimento alcança níveis mais baixos do que nos países desenvolvidos. Sendo assim, a proposta do documento consiste em assegurar novas fontes de investimentos para garantir o acesso, a equidade, a qualidade e superar os atrasos nas reformas educativas nos países periféricos.

#### b) Visão de Organização e Gestão

Em termos organizacionais da educação, a estratégia da reforma redefine o papel dos governos de maneira a atender a seis aspectos essenciais: a) Más prioridad para la educación; b) Atención a los resultados; c) Inversión pública centrada em la educación básica; d) Atención a la equidad; e) participación de los hogares; f) Instituciones autónomas. A ordem de atendimento das prioridades levantadas dependerá da realidade de cada país que deverá empenhar para que essas medidas ajudem os países a assegurarem o acesso, a equidade e a qualidade. A Estratégia estabelece como prioridades da reforma concentrar esforços para alcançar novas fontes de financiamento, incluindo o setor privado:

Se puede alentar el financiamiento privado para solventar las instituciones privadas o para complementar los ingresos de las instituciones financiadas com fondos públicos. Algunos países prohíben las escuelas y las universidades privadas y otros las someten a una reglamentación excesiva (BANCO MUNDIAL, 1995, P.6)

Em outras palavras o documento se propõe abrir espaços para as parcerias com os setores privados para melhorar as receitas das instituições públicas e assim suprir as necessidades da educação em busca de melhorias no processo ensino-aprendizagem. Neste ponto, o documento transcreve as orientações para a realização da gestão democrática e estimulação de recursos privados nas escolas, incentivando as parcerias público-privada (BANCO MUNDIAL, 1996).

Ademais, o documento do Banco Mundial, menciona a flexibilidade combinada a gestão de insumos e monitoramento de desempenho como essencial para um ensino eficaz. No entanto, muitos sistemas de educação nos países em desenvolvimento são rigidamente centralizados, por exemplo, quando se delega a uma autoridade do sistema educacional a responsabilidade de avaliar e adquirir livros e recursos didáticos, prescrever uma metodologia de ensino sem que este seja da área da educação. Portanto, o documento menciona que os diretores e professores das escolas, que conhecem as condições locais de perto são os mais capazes de selecionar o conjunto mais adequado de insumos para atender as prioridades que requer o processo ensino-aprendizagem. Para que a gestão das escolas tenha uma

aprendizagem mais eficaz, é preciso que os gestores se tornem responsáveis perante os pais, comunidade e alunos, pela melhoria da qualidade da educação. Para isso se estabelecem três condições necessárias para alcançar estes resultados: a) aspirações compartilhadas quanto aos objetivos de aprendizagem da escola; b) profissionalismo dos professores e autonomia das escolas na alocação flexível os recursos da educação. Outra abordagem que oferece boas perspectivas é em que eles desempenham um papel de liderança para criar um clima favorável para a aprendizagem ( BANCO MUNDIAL, 1995, p. 9). No documento analisado, aparece frequentemente os indicadores de financiamento atrelados aos resultados do ensino-aprendizagem dos alunos, conforme explicitado no documento do Banco Mundial(1996)

La orientación a los resultados en el sector de educación significa que deberá prestarse aún más atención a los resultados de los proyectos. Esto supondrá un esfuerzo redoblado para ayudar a los países a mejorar sus datos sobre educación; la inclusión de una mayor cantidad de componentes de evaluación del aprendizaje; vínculos más estrechos entre los estudios sectoriales y las operaciones de crédito; un uso más intensivo del análisis de la relación costobeneficio en la identificación, el diseño y la evaluación inicial de los proyectos; una mayor concentración en la vigilancia y la evaluación durante y después de la ejecución de los proyectos, y más esfuerzos tendientes a fortalecer las administraciones de educación de los prestatarios (p.174)

Dessa maneira, a assistência do Banco na execução dos projetos dependerá dos resultados alcançados, ou seja, para receber mais recursos, as políticas de reformas educacionais devem priorizar os resultados de aprendizagem condizentes com as necessidades do mercado, com vistas a reduzir a pobreza.

### c) Visão de processo ensino-aprendizagem

O documento observa que a maioria dos sistemas de ensino são administrados diretamente por um governo central ou estadual, que dedica um esforço considerável para lidar com questões como a negociação de salários de professores, programas de construção de escolas e reforma do currículo e os recursos para a educação para promover a aprendizagem. O que ocorre segundo o documento, esta administração central segundo o documento, que inclui ainda os insumos para a educação e o ambiente de aprendizagem, destina pouco espaço para a flexibilidade que promove a aprendizagem eficaz na sala de aula. Nesse sentido, o documento propõe aos técnicos e consultores do Banco a adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e uso dos insumos, bem como o monitoramento do desempenho, explicado por Silva (2014):

Propunham os técnicos e consultores do Banco Mundial que se adotasse flexibilidade no oferecimento e na oferta de ensino, estímulo a iniciativa privada pela provisão desse serviço, medidas para obter eficiência interna, otimização de insumos escolares e uniformização de mecanismos de avaliação de rendimento,

resultados e desempenho das instituições de ensino num coluio de interesses nacionais e externos (p. 71).

A autora cita a iniciativa privada como a saída dos neoliberais para estimular o mercado livre e cumprir funções de regulação direcionadas a competitividade entre o setor privado e público e assim viabilizar um pacote de ações de liberalização dos mercados e eliminação dos monopólios estatais.

A estratégia, estrutura a aprendizagem em cinco fatores: a capacidade e motivação do aluno para aprender, a matéria a ser aprendida, um professor que conhece a matéria e pode ensiná-lo, o tempo necessário para aprender e as ferramentas para ensinar e aprender. Parece uma lógica coerente quando exposto no documento, mas se distancia na prática quando as ações são direcionadas para que o professor seja eficiente na preparação dos alunos para responder as provas com as condições mínimas que são oferecidas às escolas.

A capacidade de aprender está ligada aos programas de investimentos nas crianças em idade pré-escolar, de forma a estender o tempo de estudo, proporcionando aos alunos atendimentos básicos de saúde e nutrição para reduzir a fome e evitar as deficiências nutricionais e desse modo aumentar a capacidade de aprendizagem. Tais programas associados a um bom ambiente físico podem promover maiores resultados aos alunos, assim como também o currículo que define os conteúdos a serem ensinados e fornece orientações gerais sobre a frequência e o tempo de estudo. Sendo que esses estudos estão intimamente ligados as normas de desempenho e as medidas de resultados como relatado no documento do Banco Mundial:

A aprendizagem está intimamente ligada às normas de desempenho e às medidas Resultados. Não há nenhum currículo apropriado para todos ou a maioria dos países em desenvolvimento, mas é possível fazer algumas Generalizações. Ao nível primário, os currículos são bastante uniformes, mas eles geralmente contêm muitos assuntos, reduzindo assim o tempo disponível para transmitir o conhecimento básico (p. 10)

Outro fator importante para a aprendizagem, apresentado na estratégia diz respeito ao currículo, no qual encontra-se definido os conteúdos a serem ensinados e fornece orientações gerais sobre a frequência e a duração do tempo de ensino. Os currículos escolares são estruturados na lógica das políticas de desempenho e de resultados. Os currículos são previstos para atender as finalidades de cada etapa do ensino de forma que na educação científica visa atender o desenvolvimento econômico, por isso cada vez mais está sendo incorporada nos currículos o ensino profissional especializado e técnico para atender as classes economicamente mais pobres.

O professor mais eficaz, conforme descrito na estratégia, é aquele “que têm um bom conhecimento do assunto e um vasto repertório de técnicas de ensino” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 8). Para assegurar que os professores tenham conhecimentos adequados, a orientação é contratar profissionais com formação e conhecimento suficientes demonstrado durante a avaliação do desempenho. Os professores devem melhorar seus conhecimentos por meio da Formação continuada e com a adoção de práticas pedagógicas eficazes quando estiverem diretamente ligados à prática na sala de aula.

Segundo o documento outro fator que compromete a qualidade da aprendizagem é em relação ao tempo de aprendizagem em sala de aula, pois os alunos dos países de baixa renda tem menos tempo dedicado efetivamente a aprendizagem na sala de aula do que os estudantes dos Países da OCDE (BANCO MUNDIAL, 1995). Para resolver essa situação a orientação é aumentar a duração do ano letivo oficial de acordo com as demandas de cada país. Recomenda-se a utilização de materiais didáticos mais eficazes como as lousas, giz e Livros. Os materiais de leitura suplementar são importantes para melhorar o nível de leitura.

O que ocorre, no entanto, é que as orientações advindas do Banco Mundial podem ser exequíveis desde que sejam oferecidas pelos governos locais as condições necessárias para que as instituições de ensino possam cumprir as especificidades do processo ensino-aprendizagem.

#### d) Visão de avaliação

De acordo com o proposto no documento, as prioridades educacionais devem ser estabelecidas levando em conta os resultados, utilizando os critérios econômicos para as análises dos resultados e estabelecendo as normas para medir os resultados do ensino através da avaliação da aprendizagem relacionando o custo benefício da aprendizagem. Atenção aos resultados também implica o estabelecimento de padrões de desempenho particularmente para as escolas primárias e secundárias, e desenvolvimento de um sistema avaliação para monitorar o que os alunos aprendem, o cumprimento das normas, dos currículos, e afirma que os monitoramentos são mais eficazes quando são diretamente ligados a incentivos adequados. Nesse propósito a visao de avaliação é baseada em resultados e nas políticas de recompensas com acompanhamento e controle, que no documento é colocada como incentivos como descrito no documento “ Las normas, los planes de estudio y la vigilancia son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante incentivos apropiados” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11).

### 1.1.2 Education Sector Strategy Update (2005)<sup>21</sup> - Atualização da Estratégia do Setor de Educação

#### a) Visão de finalidades educativas

O documento em referência se constitui em uma atualização do documento Estratégia Setorial de Educação de 1999, cujo propósito é oferecer novas orientações para a educação a fim de responder melhor às mudanças na sociedade e no ambiente interno e externo à escola. As principais recomendações da atualização da estratégia visam ajudar o Banco a enfrentar os diversos desafios que se apresentam ao setor educacional e são abordados em três temas estratégicos: a) integrando a educação em uma perspectiva nacional; b) ampliando a agenda estratégica através de uma abordagem abrangente do sistema; c) estimular uma orientação de resultados. Esses temas são utilizados no texto para explicar a educação enquanto estratégia global de desenvolvimento, alinhadas com as estratégias macroeconômicas e setoriais específicas, caracterizada no documento aludido:

Os temas também significam reforçar o impulso da Iniciativa rápida para alcançar a Educação para Todos, ao mesmo tempo em que visa além da educação compulsória. Eles significam ancorar todas as intervenções educacionais em análises setoriais que identificariam oportunidades de eficiências e compensações no setor e abrangem questões que variam da demografia à economia política da reforma educacional. Além do nível de Educação básica, onde a demanda deverá aumentar dramaticamente. Os decisores políticos terão de Expandir o acesso para incluir grupos desfavorecidos, melhorar a relevância do mercado de trabalho e Abordar questões de qualidade dos professores, governança e financiamento. A ênfase nos resultados exigirá a inclusão de indicadores-chave de resultados educacionais em todos os países Assistência e Estratégias de Redução da Pobreza e maior utilização da avaliação de impacto para Aperfeiçoar e informar a estratégia. Essa abordagem orientada para resultados terá sucesso somente se o país o abraça e se os doadores trabalham juntos no desenvolvimento de monitoramento e avaliação Sistemas e dados (BANCO MUNDIAL, P. 08).

Nessa perspectiva, o documento tem por objetivo global ajudar os países clientes do Banco a maximizar o impacto da educação no sentido de promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. Por essa razão, o documento se constitui em um suporte para todos os países aliados para alcançar os objetivos de uma educação básica para todos, junto aos objetivos do desenvolvimento do milênio<sup>22</sup> com foco na primeira infância principalmente das

---

<sup>21</sup> Documento do Banco Mundial, versão original publicada em inglês, apresentado ao conselho de Administração do banco em 17 de novembro de 2005. 109 p.

<sup>22</sup> Documento que contém as Metas do Milênio. Foram estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, com o apoio de 191 nações, e ficaram conhecidos como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).



crianças e meninas mais pobres, combinados com o processo de construção do conhecimento voltado a dar respostas ao setor econômico com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de nível superior necessários para competir nos mercados globais e promover o crescimento econômico. Conforme a abordagem apresentada na estratégia, a educação é fundamental para o desenvolvimento de economias dinâmicas e para reduzir a pobreza. Dessa forma suas orientações devem ser ativamente integradas à perspectiva de reforma educacional em todo o país.

#### b) Visão de Organização e Gestão

O documento não faz referências explícitas em torno da organização e gestão dos sistemas de ensino, apenas apresenta uma visão geral da tendência para a gestão, que conforme o documento, foram fortalecidos os aspectos relacionados ao financiamento e a descentralização da educação. E, enfatiza que a gestão descentralizada pode melhorar em termos de responsabilidade, mas também pode levar a papéis inconsistentes das autoridades centrais, regionais e locais, bem como o financiamento desigual entre as comunidades. Neste caso, a reforma política em relação à efetiva prestação descentralizada de serviços é essencial.

A estratégia realça demasiadamente responsabilização as escolas pelos resultados e estabelece sistema de incentivo para a melhoria dos serviços educacionais prestados, e referem-se a gestão como melhor meio de prestação de contas e implementação de incentivos.

#### c) Visão de processo ensino-aprendizagem

A visão de ensino-aprendizagem do Banco Mundial pode ser encontrada no tema estratégico de número 2, que estabelece as bases para a adoção de uma agenda ampliada do sistema educacional, o que por sua vez implica em um esforço para implementar a aprendizagem orientada para os resultados, com confiança na iniciativa rápida para canalizar a assistência do Banco na programação das ações no setor da educação primária; Maior atenção à responsabilidade e aos incentivos aos professores e as escolas. Análise do processo que desencadeia os resultados e aprendizagem ao longo da vida.

Soma-se a isso, a ênfase na educação inclusiva e na melhoria dos resultados de aprendizagem para todas as crianças, incluindo crianças pobres, crianças com deficiência, órfãos de HIV / AIDS, trabalhadores infantis, meninas no ensino secundário e jovens vulneráveis. Maiores investimentos na educação infantil precoce para reduzir a repetência nos níveis posteriores de ensino. Capacidade crescente de identificar e monitorar o desempenho contra os resultados inesperados de desenvolvimento, esforços para relacionar como e com o

que os alunos estão aprendendo e qual a relevância das habilidades aprendidas para suprir as necessidades que o mercado de trabalho precisa. Apoio para ajudar os países a incluir uma saúde escolar efetiva e de combate ao HIV/AIDS em todos os níveis de educação e acelerar o impulso na Educação para Todos é uma prioridade urgente.

#### d) Visão de avaliação

Em termos de avaliação as orientações que aparecem no documento, direcionam os países a adotarem os Indicadores de resultados educacionais nos documentos estratégicos do país. Por meio dos instrumentos de medida de aprendizagem, canalizar assistência técnica e financeira de agências doadoras incluindo o Banco Mundial, aos países de baixa renda para melhoria da qualidade da educação que segundo o Banco Mundial (2005):

Uma forte orientação para os resultados é, portanto, crítica. Este esforço ajudará a identificar os resultados e indicadores desejados, envolvendo esforços contínuos para entender melhor o que impulsiona esses resultados, projetando intervenções em conformidade e avaliando sistematicamente o Impacto, para informar a reforma das políticas e o design do projeto (p. 18).

Maior utilização da avaliação do impacto, inclusive em áreas como a eficiência do sistema e a rentabilidade dos investimentos em educação e o uso dos resultados da avaliação para refinar a estratégia educacional no Banco e nos níveis nacional do país.

Avaliação de impacto mais sistemática e pesquisa baseada em evidências para informar Intervenções educacionais. Inclusão de planos de configuração e uso de sistemas de monitoramento e avaliação em todas as operações, visando o desenvolvimento de uma forte cultura orientada para resultados, em colaboração com parceiros para desenvolver indicadores de relevância para o mercado de trabalho e parte dos recursos do Programa para o setor de educação para dar resposta ao combate ao HIV / AIDS. Além disso, a estratégia requerer parceria global para sistematizar a capacitação para avaliações de aprendizagem e para ajudar os países a desenvolver estatísticas confiáveis e oportunas sobre a aprendizagem dos alunos, maior utilização da avaliação de impacto, incluindo áreas de eficiência do sistema e o uso dos resultados da avaliação para refinar a estratégia educacional no Banco e nos níveis nacionais do país.

1.1.3 Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (Banco Mundial, 2011)<sup>23</sup>.

a) Visão de finalidades educativas da escola

Este documento lançado em 2011, delineia a estratégia para a educação até o ano de 2020. Formulado no contexto da intensa transformação do mundo, com a ascensão de países até então denominados de renda baixa, liderados pela China, Índia e Brasil e com a tecnologia em franco avanço, o mercado passa a ser mais exigente na seleção da força de trabalho para assim aumentar a competitividade desses países no cenário mundial. Em conformidade com a argumentação registrada no documento, há o deslocamento do foco da “educação para todos” para a “aprendizagem para todos” no qual propõe melhoria na qualidade da educação, a partir do tempo em que os estudantes passam na escola e assim prepará-los para a necessária adaptação às mudanças e ao enfrentamento dos desafios concernentes ao processo de produção capitalista.

A estratégia lançada em 2011, reconhece o progresso da educação principalmente dos países periféricos, fruto das diretrizes operacionais da “educação para todos” definida na Conferência de Jomtien na década de 1990, com grande evolução nas taxas de matrícula, na igualdade de gênero na escola e queda nas taxas de evasão e retenção na educação básica e correção de fluxo das distorções idade/série. Entretanto, segundo o documento, estes avanços não foram suficientes para imprimir qualidade à aprendizagem, em face dos desafios contemporâneos produzidos pelo desenvolvimento econômico, pelos os avanços tecnológicos. O que levou o Banco Mundial a intensificar suas ações nos países em desenvolvimento com vistas a aumentar a competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas e conseqüentemente mais produtivas. Sob a justificativa dos altos índices de desemprego e a falta de mão de obra qualificada para o mercado emergente, a estratégia do Banco para a próxima década (2011-2020) ressalta a incapacidade dos sistemas educacionais em formar os jovens com as devidas competências para o mercado de trabalho e propõe possibilidades de aprendizagem acelerada explicitado no prefácio do documento, aprendizagem para todos:

Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens,

---

<sup>23</sup> O Sumário Executivo que acompanha a globalidade da Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Documento composto por doze páginas que apresenta objetivos, estratégias e ações a serem considerados nas reformas dos sistemas de ensino. Pode ser consultado em [www.worldbank.org/educationstrategy2020](http://www.worldbank.org/educationstrategy2020).

ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).

Em virtude da deficiência da escola em relação à aprendizagem apresentada no documento, o Banco Mundial elege a estratégia do combate a essa deficiência como o objetivo primordial da atual política do Banco para os próximos dez anos (2011-2020): “Aprendizagem para Todos”, “a garantia de 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, s/p).

Constata-se neste documento que o Banco propõe uma compreensão da satisfação das necessidades básicas pela ótica do objetivo alargado de “aprendizagem para todos” e a partir daí traçar as estratégias para as reformas nos sistemas de educação, por meio da criação de uma base global suficientemente forte para sustentar tais reformas estruturadas em três pilares: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos. (BANCO MUNDIAL, 2011). Centrada na estratégia de apoiar todos os países a alcançarem a aprendizagem para todos, assim como também os objetivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDG)<sup>24</sup> com ênfase na aprendizagem para o crescimento econômico e desenvolvimento e não mais como escolarização, o documento mostra o objetivo da aprendizagem para todos para a próxima década:

O motor deste desenvolvimento, no entanto será em última análise o que as pessoas *aprendem*, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2)

Segundo o Banco existe uma defasagem entre o que os alunos aprendem nos anos de escolaridade e as competências requeridas pelo mercado de trabalho. Dessa forma, é preciso promover ações para se alcançar a aprendizagem para todos, nos parâmetros exigidos pelo desenvolvimento econômico, que exige da educação uma maior preparação da mão de obra para o mercado. Nesse sentido, a finalidade educativa na visão do Banco Mundial consiste na preparação das crianças e jovens com conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento das competências para atuarem no setor produtivo do mercado de trabalho.

---

<sup>24</sup> **Metas da ONU apresentadas na Declaração do Milênio, a serem alcançadas até 2015.** Erradicar a Pobreza Extrema e a Fome; Atingir o Ensino Básico Universal. Promover a Igualdade Entre os Sexos e a Autonomia das Mulheres. Reduzir a Mortalidade Infantil. Melhorar a Saúde Materna. Combater o HIV/AIDS, a Malária e outras doenças. Garantir a Sustentabilidade Ambiental Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento

Nessa perspectiva, o documento Aprendizagem para todos está estruturado em estratégias, ações e indicadores que norteiam os objetivos a serem alcançados pela educação e pela escola.

#### b) Visão de Organização e Gestão

No documento aprendizagem para todos (2011-2020) do Banco Mundial, elaborado em uma perspectiva operacional, a ajuda financeira do Banco aos países parceiros está condicionada aos resultados de aprendizagem, à capacidade de implementação de padrões de qualidade e equidade, medidas de desempenho e apoio à definição de políticas e inovação com base comprovada. O documento define como melhorar os sistemas de educação, ir além de simplesmente aprimorar os recursos, como também garantir a sua utilização de forma eficaz e eficiente para alcançar a aprendizagem para todos. Nesse sentido, a abordagem da nova estratégia para o setor educacional centra-se em maior responsabilização e resultado como forma de obtenção de recursos como se encontra no documento do Banco Mundial (2011-2020):

Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência ( p. 5).

Desse modo, o Banco Mundial concentrará cada vez mais sua ajuda financeira em reformas do sistema que promovam os resultados de aprendizagem. Para o Banco Mundial o Estado tem tarefas fundamentais sem as quais é impossível obter um desenvolvimento sustentável comum e capaz de reduzir a pobreza, a saber: a) formar uma base jurídica; b) manter políticas não distorcionistas, inclusive a estabilidade macroeconômica; c) investir em serviços sociais básicos e infraestrutura; d) proteger os grupos vulneráveis; e) proteger o meio ambiente (Banco Mundial, 1997, p. 4). Por outro lado, o Banco afirma que não é preciso que o Estado seja o único provedor dos serviços básicos, o que favorece a abertura de precedentes para alimentar os setores privados e competitivos, por meio das parcerias público/privado e organizações não governamentais (ONGs), privatizações e terceirizações, com o objetivo de acelerar a aprendizagem e melhorar a gestão dos sistemas de ensino.

Esse contexto fez emergir as reformas na estrutura da gestão da educação ao final da década de 1990, sob a orientação de organismos internacionais incluindo a Unicef, Banco Mundial e OCDE e Unesco, o que delimitou uma nova concepção de organização e gestão produtiva firmados nas ideias do livre mercado para o desenvolvimento. Essas ideias podem significar avanços ou retrocessos para a escola pública, a depender do entendimento da função social da escola, a qual se desdobrará em ações que refletem na gestão, nas práticas escolares e na sociedade, no sentido de que as decisões externas à escola, sob o discurso da inovação na tentativa de se adequarem as novas condições mundiais, apresentados como soluções, podem se transformar em problemas ocasionados pelas especificidades de cada país e de cada contexto escolar.

### c) Visão de processo ensino aprendizagem

O modelo educativo proposto pelo BM é avaliado por Torres (1996) como sendo uma “Educação escolar que conta com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia” porque é um modelo que tem pouco de educativo quando se baseia em variáveis reduzidas a aspectos quantitativos observáveis, desprezando os aspectos essencialmente qualitativos, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem a essência da educação. Na visão da autora os professores estão ausentes nas decisões sobre as reformas educacionais, igualmente os educadores progressistas que representam o pensamento pedagógico brasileiro não são ouvidos nas decisões que são tomadas verticalmente de cima para baixo.

Viver no período de grandes transformações com notória evolução tecnológica tem colocado para as políticas educacionais de cunho neoliberal, a exigência de novos perfis dos profissionais. Como descrito no documento aprendizagem para todos 2011-2020, o país ainda não conseguiu atingir grandes avanços em termos de aprendizagem:

[...] 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, s/p, grifos nossos).

Sem a menor preocupação com as causas estruturais do déficit na aprendizagem, o documento faz alusão à ineficiência das escolas e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Acrescenta-se também que indivíduos instruídos tem mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e terem filhos mais saudáveis, e com isso, contribuir com o crescimento, o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza que de acordo com o documento em análise dependem das competências e das qualificações que os

estudantes adquirem e não no número de anos que a criança passa na escola. O que justifica os programas de aceleração da aprendizagem. Nesse sentido, o papel da escola se concretiza à medida que concentra esforços para prover os alunos de conhecimentos ligados à sua realidade imediata utilizáveis na vida cotidiana. Assim sendo, o documento afirma que a educação para o desenvolvimento deverá alcançar o objetivo alargado de aprendizagem para todos.

Aprendizagem para todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só ir a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo (p. 03).

Com uma visão estreita de educação, o Banco Mundial propõe uma “visão alargada de aprendizagem” com uma estratégia, estruturada em três pilares cuja finalidade é aumentar o potencial produtivo dos mais pobres. O documento explica que investir antecipadamente é investir desde cedo, tendo em vista que as competências adquiridas na infância é a base para uma vida inteira de aprendizagem. Investir de forma inteligente diz respeito às formas hábeis de investir os recursos da educação. Nesse sentido a qualidade da aprendizagem deve ser o ponto central dos investimentos em educação. Investir para todos significa garantir que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de qualidade.

Para atingir os objetivos propostos pela estratégia aprendizagem para todos, o documento cita que o Banco oferecerá apoio técnico e financeiro no sentido de ampliar as oportunidades de aprendizagem com as parcerias estratégicas, em conformidade com o exposto no documento:

No âmbito do Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de *parcerias estratégicas* nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

Dentre as parcerias incluem-se o público-privado, as instituições religiosas e as organizações com e sem fins lucrativos. Para o acompanhamento e controle são estabelecidos na estratégia os indicadores de desempenho, de resultado e de impacto, como também, os mecanismos de responsabilização das atividades dos gestores e professores desde a organização e gestão, até o planejamento e as práticas em sala de aula.

#### d) Visão de avaliação

Os documentos dos organismos internacionais apresentam uma visão de avaliação voltada para os resultados com base em indicadores de desempenho que exercem controle

sobre o sistema escolar. Nessa lógica, situam-se o modelo de avaliação adotado a partir das Conferências e Fóruns Mundiais de Educação, no seio da sociedade capitalista neoliberal com propósitos e objetivos de uma educação para a redução da pobreza, crescimento e desenvolvimento econômico. De acordo com o que se apregoa no documento aprendizagem para todos, as taxas de desenvolvimento econômico de um país dependem mais do nível de competências da força de trabalho do que os anos de escolaridade:

No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – prevêem taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade (p.03).

Na perspectiva do documento do Banco Mundial aprendizagem para todos (2011-2020), designada como uma nova estratégia para a educação brasileira da próxima década é pontual a indicação dos estudos de Leitura, Matemática e Ciências, seguindo as tendências internacionais do Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA). Ao adotar o objetivo de aprendizagem para todos, a nova estratégia propõe acelerar a aprendizagem para os pobres como saída para o desenvolvimento econômico, à medida que agiliza a aquisição das habilidades, competências e valores:

Na fase primária, o ensino de qualidade é essencial para dar aos estudantes a alfabetização e aritméticas básicas, das quais depende a aprendizagem no resto da vida. A adolescência é outro período fértil de aprendizagem, mas é também uma altura em que muitos estudantes deixam a escola para casar (em especial as raparigas) ou para trabalhar a tempo inteiro. Segundas oportunidades e oportunidades de aprendizagem informais são assim essenciais para garantir que todos os jovens possam adquirir competências para o mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, p. 4, 2011).

Com o propósito de atender aos objetivos dessa estratégia para a educação, o sistema de avaliação adotado baseia-se nos padrões universais da avaliação em larga escala com foco nos resultados quantitativos, com utilização dos indicadores de desempenho que resultará no Brasil no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável por aferir a qualidade da educação e dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito de cada escola. Por consequência, a escola passa a ser caracterizada como “ruim” ou “boa” conforme o índice alcançado no IDEB, o que serve de parâmetro para as premiações e/ou punições tanto para a escola, quanto para os gestores, professores e alunos, tendo em vista que todos são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da escola e dos estudantes sem as devidas análises pertinentes ao processo educativo.



A concepção de avaliação do Banco Mundial na nova estratégia expresso no documento aprendizagem para todos, vincula sua ajuda financeira e técnica cada vez mais à responsabilização pelos resultados de aprendizagem. Para isso, o Banco concentra esforços para ajudar os países parceiros a medir o desempenho e alcançar os objetivos nacionais de melhoria dos padrões de qualidade e equidade. De maneira a construir uma base sólida para os países formularem políticas educacionais mais efetivas conforme explicita o documento do Banco Mundial (2011):

O Banco está a desenvolver novas abordagens ao conhecimento para ajudar a orientar a reforma educacional. Novos instrumentos para avaliação e referencial do sistema (“ferramentas do sistema”) fornecerão análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política de educação, desde o desenvolvimento na primeira infância (ECD), avaliação dos estudantes e política de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros (p.7).

O Banco fornece um conjunto de ferramentas que possibilita avaliar a capacidade dos sistemas de ensino na efetivação da aprendizagem para todos, como caracteriza o documento:

avaliação do sistema e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem; avaliações da aprendizagem e realização de objetivos que abranjam as competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões, incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em equipe; e avaliações de impacto *e outro trabalho analítico* que possam informar políticas e intervenções, juntamente com o intercâmbio de conhecimentos e debate que facilitem a aprendizagem entre os países parceiros e organizações (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8).

Para analisar essas ações o Banco Mundial define os indicadores de desempenho, de resultados e de impactos para a estratégia de educação 2020. E ressalta que os progressos nos resultados dependem das reformas reais que os países instituem, bem como da vontade política para dar continuidade às ações. O Resumo Executivo do documento em sua conclusão refere-se ao empenho no cumprimento dos objetivos da nova estratégia e destaca que “todo este esforço vale a pena; quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

## 1.2 Documentos da Unesco

### 1.2.1 Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990)<sup>25</sup>

#### a) Visão de finalidades educativas

Os participantes da Conferência Mundial de 1990 reconheceram por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos a importância da educação para a promoção humana, como descrito no preâmbulo da Declaração:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 2).

A principal diretriz dessa Declaração é seu subtítulo “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” em que as finalidades educativas consistem em atender as necessidades básicas das crianças, jovens e adultos, concentrando esforços na educação fundamental, reconhecida na Declaração como um direito universal e como meio de favorecer o progresso social, econômico e cultural. O primeiro Artigo da Declaração trata da definição de necessidades básicas:

O Art. 1º define as necessidades básicas como instrumentos essenciais para a aprendizagem (a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) e como conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), “necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”(UNESCO, 1990, p 03).

A educação básica é reconhecida na Declaração como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir sistematicamente níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Com um discurso mais humanizado e com artigos bem definidos, a Declaração de Jomtien considera a educação básica como um instrumento indispensável para as mudanças na sociedade. Na linguagem da Declaração, o investimento na educação básica é a solução para combater os vários problemas sociais advindos de décadas anteriores a 1990 e que dificultaram os avanços da educação em países menos desenvolvidos, conforme aparece na Declaração:

---

<sup>25</sup> Documento signatário da Unesco, publicado em 1990, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien em 1990. Teve a participação de representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. A declaração compõe-se de dez objetivos apresentados em forma de Artigos discorridos em oito páginas. A partir da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos foi elaborado o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990, p. 02).

Para enfrentar todos esses problemas apontados, a declaração propõe alcançar a meta da educação básica para todos. Para tanto, as diretrizes estão definidas com os objetivos de universalizar o acesso à educação, promover a equidade e a qualidade da aprendizagem na educação básica, os quais desdobram-se em dez artigos que compõem a Declaração e orientam a definição das finalidades educativas, sendo eles: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) expandir o enfoque; 3) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) concentrar a atenção na aprendizagem; 5) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) fortalecer as alianças; 8) desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) mobilizar os recursos; 10) fortalecer solidariedade internacional. Tais artigos são abordados de acordo com as categorias levantadas na análise da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Ademais, a satisfação das necessidades básicas como finalidade educativa aparece no subtítulo da Declaração e definida no artigo 1 explicando a educação básica como base para o desenvolvimento humano:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p.3).

Contudo, os conhecimentos a serem adquiridos são aqueles indispensáveis para uma vida plena e produtiva cuja finalidade seria de redimensionar as estratégias em torno da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, por meio do *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990).

Por certo, o entendimento das necessidades básicas deve passar pela compreensão das reais necessidades dos alunos das camadas mais baixas da sociedade contemporânea que frequentam a escola pública. De maneira que contemplem aspectos essenciais do ato educativo que podem ser minimizados ou mesmo desaparecer em uma análise reducionista, vista apenas pelo prisma do desenvolvimento econômico e considerada decisiva na definição

das finalidades educativas sem estabelecer congruências com uma totalidade de fatores que interferem na formação humana.

#### b) Visão de Organização e Gestão

Com a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos abriu-se nova perspectiva também para gestão destacada no “Plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990) que ressalta a necessidade de mudança para um padrão de gestão mais flexível que atenda ao proposto em Jomtien. A gestão deve trabalhar no sentido de superar o enfoque dos níveis atuais de recursos e das estruturas institucionais, criando uma visão mais abrangente com criatividade e com determinação para proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem e aumentar a eficácia das instituições escolares. Criatividade e determinação sugerem busca de parcerias com a sociedade civil e setor empresarial, trabalho voluntário nas promoções realizadas pela escola, na tentativa de superar as dificuldades encontradas pelos gestores e que muitas vezes por não contarem com o respaldo dos governantes, buscam em atividades voluntárias as soluções para os problemas.

Apesar das referências quanto às formas de organização e gestão não aparecerem explicitamente na Declaração, é possível detectar alguns indícios dos aspectos organizacionais no Artigo 6 da Declaração Mundial de Educação para Todos que diz respeito à importância da promoção de um Ambiente Adequado à aprendizagem, como orienta a Declaração da UNESCO (1990):

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (p. 05).

Considerando a aprendizagem como processo que ocorre em integração com outros setores da sociedade, reporta-se à sociedade a responsabilidade de promover um ambiente favorável para que a aprendizagem aconteça. Para isso, o documento ressalta que é preciso que a escola esteja integrada a programas de educação comunitária propostos na sociedade, com vistas a assegurar a assistência social e a saúde aos alunos, bem como propiciar as situações adequadas para que favoreça a aprendizagem.

O Plano de Ações para a satisfação das necessidades básicas<sup>26</sup>, anexo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, especifica o fortalecimento da gestão para a consecução dos objetivos propostos na Declaração Mundial (1990) e perseguidos nos documentos que a sucederam. Esse fortalecimento deve ocorrer por meio da ampliação da capacidade de análise, planejamento, e gestão de maneira a resolver problemas e que estimulem novos avanços através de cursos de capacitação que podem ser úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão (UNESCO, 1990, s/p).

### c) Visão de processo ensino-aprendizagem

A Unesco tem um importante papel na elaboração dos documentos referentes à educação brasileira de modo a determinar a concepção de ensino-aprendizagem a partir da década de 1990, expressos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial de Jomtien e tem como eixo principal a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, como referindo-se “à aquisição dos instrumentos essenciais para a aprendizagem com ênfase na leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas cotidianos, os conteúdos básicos da aprendizagem como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1990, p.3) necessários para “a pessoa sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, bem como viver e trabalhar com dignidade”(LIBANEO, 2016). Dessa forma, aprender, de fato na declaração, significa que a educação básica deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, o que requer dos sistemas de ensino a avaliação de desempenho. Como descritos na Declaração de Jomtien sobre a noção de aprendizagem:

Artigo 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem- Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (p. 3).

---

<sup>26</sup> O Plano de Ação deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)

A partir do que é apresentado nesse artigo constata-se que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo proclamados nos discursos de Jomtien apresentam lacunas em relação à apreensão do conhecimento. Ao contrário, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores úteis, o que se verifica é uma estratégia imediatista e utilitarista com esvaziamento de conteúdos significativos deslocados de suas determinações ontológicas.

Ao analisar a expressão necessidades básicas de aprendizagem, Libâneo (2014) ressalta que a escola tem assumido o papel de atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social. Isso porque os documentos estratégicos dos organismos multilaterais que tem orientado a formulação dos documentos da política educacional brasileira está dotado de uma visão economicista e tecnicista cuja a preocupação é preparar indivíduos de modo que se tornem aptos a enfrentar os problemas mais urgentes do desenvolvimento econômico. Para Charlot (2005, apud Libâneo, 2012) essa visão produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano (p.23).

Por sua vez, subjugar a educação ao status de mercadoria, resultante do neoliberalismo se torna “uma ameaça ao homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” Charlot (2005, apud Libâneo, p 143).

#### d) Visão de avaliação

O documento Declaração Mundial de Educação para Todos, designa que aprender de fato significa “aprender conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” e, por isso, a educação básica deve concentrar na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem que requer sistemas de avaliação de desempenho. “Daí a necessidade de definir nos programas educacionais os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990), o qual se configura como meio utilizado para manter o controle das escolas, dos professores e das aulas.

Outra alusão a avaliação que aparece nesse documento encontra-se no Artigo 7 quando se trata da importância de fortalecer as alianças nos níveis da educação e com os vários segmentos sociais com a finalidade de alcançar os resultados almejados:

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. 7).

Segundo a visão da Unesco sobre as alianças é importante reconhecer o papel dos educadores, das famílias e setores sociais no sentido de se implementar a educação para todos. Sobre a implantação do sistema de avaliação em larga escala no Brasil, esta ocorreu a partir da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No ano de 2015 o SAEB passa a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no âmbito do Governo Federal. O processo de avaliação passou a ser atrelado ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na esfera estadual o Estado de Goiás criou o sistema de avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), que gerou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás (IDEGO), o qual passou a servir de parâmetro para as políticas de desempenho e recompensas, denominadas por Freitas (2011, 2012, 2013) de sistema de responsabilização ou *accountability*.

### 1.2.2 Marco de Ação de Dakar<sup>27</sup>

#### a) Visão de finalidades educativas

Da Conferência de Dakar resultou um documento síntese denominado Marco de Ação de Dakar, agregando as orientações da educação para todos e assumindo compromissos coletivos no sentido de alcançar as necessidades básicas de aprendizagem, por meio do cumprimento das metas de uma educação primária universal, gratuita e de qualidade a ser concretizada até o ano de 2015, sob a responsabilidade do Estado. Na avaliação da educação para todos do ano de 2000 concluiu-se que ainda era negado a milhões de pessoas o direito à educação e as oportunidades proporcionadas por esta, para que se tenha uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória (UNESCO, 2000, p. 14). No início do novo milênio a avaliação descrita no Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2000) mostra o seguinte quadro:

Dos mais de 800 milhões de crianças abaixo de seis anos de idade, menos da terça parte é beneficiada com alguma forma de educação pré-primária; perto de 113 milhões de crianças, 60% das quais são meninas não tem acesso a escola primária; Pelo menos 880 milhões de adultos são analfabetos, a maioria de mulheres (p. 14).

---

<sup>27</sup> Texto resultante do Fórum de Educação de Dakar ocorrido de 26 a 28 de abril de 2000 em Senegal. Publicado pela Unesco em parceria com o Consed e Ação Educativa no ano de 2001. 70p.

O que o texto retrata é que por tempos se negou às crianças, aos jovens e aos adultos o acesso a aquisição de valores e habilidades humanas para a satisfação das necessidades e aspirações dos indivíduos e das sociedades, em termos de proporcionar a estes os conhecimentos e técnicas imprescindíveis para se encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade (UNESCO, 2000, p. 08). O documento de Dakar alerta para a necessidade de intensificar as ações acordadas nacional e internacionalmente em direção a uma educação para todos, sob o risco de comprometer a redução da pobreza e ampliar as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade (UNESCO, P. 8).

Dentre as metas reeditadas da conferência de Jomtien, o Marco de Ação para a nova década se concentrou nas seguintes metas: a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente as mais vulneráveis e maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015; f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2011 p. 07).

Como se percebe as metas apresentadas no documento segue um discurso com viés humanista contendo boas ideias. Mas, cabe ressaltar as fragilidades de princípio que fundamentam essas metas, ou seja, deve-se pontuar a qualidade dos pressupostos que sustentam as metas e os métodos impostos à educação. É pertinente questionar até que ponto a atividade educacional em seus aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais deverá ficar a mercê das definições do mercado numa relação entre fornecedores e consumidores de serviços educacionais.

Outro ponto a destacar é a relação existente entre o modelo formulado e a realidade, uma vez que propostas e metas para a satisfação das necessidades básicas não exequíveis podem comprometer as finalidades educativas e não produzir os resultados previstos como vem ocorrendo desde a década de 1990.



## b) Visão de Organização e Gestão

A reunião em Dakar aconteceu em abril de 2000, dez anos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990). Na oportunidade, os países participantes assumiram o compromisso de alcançar a educação para todos para cada cidadão da sociedade:

I - O Marco de Ação de Dakar é uma reafirmação da visão estabelecida há uma década na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, de Jomtien. Expressa o compromisso coletivo da comunidade internacional em buscar uma estratégia bem fundamentada para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então (UNESCO, 2000, p 14).

Para atingir os objetivos assumidos os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação em Dakar, se comprometeram a “desenvolver sistemas de Administração e de gestão educacional que sejam participativos, capazes de dar respostas e de prestar contas” (UNESCO, 2001, p. 09). A implantação das estratégias descritas no documento requer mecanismos participativos e dinâmicos nos três níveis, regional, nacional e internacional, da mesma forma fortalecendo as alianças existentes. O documento salienta que a experiência da última década mostrou a necessidade de melhorias na direção dos sistemas educacionais por meio de reformas que levem a uma administração mais descentralizada, como referenciado no compromisso de Dakar da Unesco (2001):

A Experiência da última década salientou a necessidade de melhor direção dos sistemas escolares para que se possa responder mais eficientemente às necessidades dos educandos, que são diversas e estão continuamente em mudança. E urgentemente necessária a reforma da administração escolar – para mudar de formas de administração extremamente centralizadas, padronizadas e autoritárias para tomadas de decisão, implementação e monitoramento mais descentralizados, em níveis mais baixos de controlabilidade. Esses processos devem ter o apoio de um sistema de informação administrativo que se valha tanto de novas tecnologias, quanto da participação da comunidade para produzir a tempo informações adequadas e precisas (p. 22).

Dentre tantas estratégias elencadas no documento de Dakar, destacam-se aqui duas que fazem menção à gestão, descritas no relatório de avaliação da Educação para Todos (EPT) do ano de 2000:

a) estabelecer marcos reguladores e mecanismos administrativos melhores para gerir não apenas a educação primária formal e não formal, como também os programas para a primeira infância, jovens e adultos [...]. b) proporcionar capacitação para os dirigentes das escolas e demais funcionários da área de educação (UNESCO, 2001, p. 22,23).

Para cumprir os compromissos coletivos em prol de uma educação para todos, e sabendo que a melhoria da qualidade e da equidade em educação está estreitamente ligada a melhoria da gestão em todos os níveis do sistema educacional, os governantes dos países se comprometeram a:

Definir estruturas administrativas que tenham a escola como sua unidade básica e tendam à sua autonomia de gestão, gerando mecanismos de progressiva participação da cidadania e estabelecendo os níveis de responsabilidade de cada ator social nos processos de gestão, controle de resultados e prestação de contas (p.35-36).

A autonomia da escola foi anunciada pelas reformas de 1990 como expressão da democracia no ambiente escolar. Mas contraditoriamente significou uma falsa democracia, pois esteve voltada a justificar a implantação no interior da escola de ações que fortaleceram os princípios de uma escola pública, porém não estatal. Essa concepção presente na reforma do Estado pelo então ministro Bresser Pereira, previa que o estado por ser uma instituição altamente burocrática e pouco eficiente para a implementação da política educacional, deveria recorrer-se a iniciativa privada, organizações sociais, fundações e associações sem fins lucrativos, dentre outros aparelhos privados de hegemonia (SHIROMA, SANTOS, 2014, p. 35).

Outro aspecto a ser considerado é referente a participação da sociedade nas atividades da escola que podem ser vistos como mecanismos de trabalho voluntário em regime de colaboração, de monitoramento e controle de desempenho, avaliação dos resultados com indicadores de desempenho necessários acompanhar o progresso na educação eficientemente. Dessa forma, a participação restringe a uma dimensão técnica, operacional e de monitoramento se constituindo em um instrumento fundamental de controle dos sistemas de ensino.

#### c) Visão de processo ensino-aprendizagem

O Marco de Ação de Dakar (2000) reconfigura em seus termos de compromisso coletivo a melhoria do ensino-aprendizagem, nas mesmas perspectivas da satisfação das necessidades básicas educacionais. Assim, no Fórum de Dakar a análise é que ao chegar ao final do milênio não havia se consolidado a tão esperada universalização da Educação Básica. Por essa razão, o prazo foi prorrogado a quinze anos à frente com o propósito de avaliar a década de 1990-2000, ampliar as metas e reforçar a prioridade de uma educação primária para a satisfação das necessidades básicas.

O conjunto de declarações originadas das Conferências e Fóruns de educação visa atender as necessidades básicas de aprendizagem, são definidas a partir “de conteúdos

atitudinais, no campo dos valores, das competências, habilidades e relações interpessoais” (Rabelo, Segundo, Jimenez, 2009, p. 09). No entanto, pelo conteúdo do documento, percebe-se que os conhecimentos universais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são preteridos em decorrência da tendência de transformar o processo educativo em a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido, consistindo em um meio fundamental para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Para tanto, os países se comprometeram em atingir os seguintes objetivos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem descritos no Marco de Ação de Dakar:

a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, p. 9).

Com efeito, esses são objetivos amplos, podendo significar importantes avanços na qualidade da aprendizagem. O que ocorre é que devido a sua amplitude e ao considerar esses objetivos como apenas uma teoria normativa, fundadas em preceitos tecnicistas de educação, a sua má execução pode se transformar em repetições inúteis. A questão que parece ser pertinente em relação aos objetivos propostos, a serem alcançados pelos países parceiros, situa-se na falta de discussões ampliadas sobre a exequibilidade das estratégias entre as agências, grupos e associações representados no Fórum Mundial de Educação e os agentes responsáveis pela contrapartida em cada país.

#### d) Visão de avaliação

No Marco de Ação de Dakar um dos objetivos é: “alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos adultos (UNESCO 2000, p.9).

Para atingir o objetivo os partícipes do Fórum Mundial de Educação em Dakar comprometeram em “criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e

equitadamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos (*idem*). Na meta de número seis do documento faz referências sobre os resultados de aprendizagem a serem alcançados por todos:

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida (UNESCO, 2000, p. 20).

No documento, a educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos alunos e sua experiência global de vida. O que se constata com a análise dos documentos é que no transcorrer da última década os esforços concentraram em ampliar as taxas de matrícula e também aumentar a qualidade educacional de maneira a atrair as crianças para a escola e ali atingissem os resultados significativos de aprendizagem. Para tanto, é necessário que os governantes de cada país se comprometam com a “definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (UNESCO, 2000, p. 21).

O sistema de avaliação proposto no documento analisado elabora estratégias que visam alcançar os resultados quantitativos, de maneira a fornecerem respostas mais rápidas aos formuladores das políticas educacionais. Por essa razão, o plano de ações prevê a adoção de mecanismos que levem as instituições escolares e os sistemas educativos regionais a se responsabilizarem pelos resultados alcançados.

Nesse sentido, há uma forte correlação entre os resultados e os estímulos oferecidos aos docentes na defesa da melhoria dos resultados. Por isso mesmo as estratégias do Marco de Ação de Dakar, Unesco (2001) orientam a adoção de políticas de reconhecimento efetivo da carreira docente que:

Permitam que melhorem sua condição de vida e de trabalho, estimulem a profissão e incentivem o ingresso a ela de jovens de talento, criem estímulos para que alcancem bom nível de formação pedagógica e acadêmica, desenvolvam competências para acompanhar e facilitar a aprendizagem durante toda a vida e aumentem seu compromisso com a comunidade (p.35).

Em muitos países incluindo o Brasil têm sido adotados os princípios meritocráticos em avaliação como forma de estímulo à carreira docente e a possível melhoria dos processos de avaliação. Como exemplo, são os pagamentos por mérito, bonificação e premiação aos melhores resultados, transformando assim, o processo de avaliação em políticas de resultados e de responsabilidade da escola.

### 1.2.3 Educação: um tesouro a descobrir (1996)<sup>28</sup>

#### a) Visão de finalidades educativas

O documento inicia-se com uma contextualização histórica das últimas três décadas do século XX, com destaque para as descobertas e progressos científicos, a ascensão dos países emergentes ao status de países em desenvolvimento, elevação do nível de vida em ritmos diferentes de acordo com a diversidade de cada estado. Todavia, surgem descontentamentos decorrentes do progresso econômico e social, como retratado pela comissão do Relatório da Unesco (1996).

É possível falar, portanto, das decepções do progresso no plano econômico e social: Eis o que é confirmado pelo aumento do desemprego e pelos fenômenos de exclusão social nos países ricos, assim como pela persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo. Com certeza, a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o meio ambiente; mas, ela ainda não se dotou dos recursos para solucionar esse problema, apesar das numerosas reuniões internacionais, por exemplo, a do Rio de Janeiro, em 1992, e apesar das sérias advertências decorrentes de fenômenos naturais ou de acidentes tecnológicos (p. 6).

O documento em análise faz alusão aos prejuízos do crescimento econômico a qualquer preço para a sociedade e alerta para as consequências desses fatos quanto aos fins, modalidades e recursos de desenvolvimento sustentável, bem como em relação às novas formas de cooperação internacional.

A perspectiva de um mundo melhor e em paz é outro aspecto que o documento destaca como motivo de desencanto das pessoas que vislumbraram um mundo melhor após a Guerra Fria e a queda do muro de Berlim por exemplo. No entanto, permanecem latentes as tensões entre as nações, grupos étnicos, ou decorrentes do acúmulo de injustiças causadas no plano econômico e social.

Em virtude desses fatos, surgem os grandes desafios intelectuais e políticos para o Século XXI. E, colocam em discussão as fragilidades dos princípios democráticos na sociedade, onde as pessoas não são capazes de viver em paz com a diversidade cultural e linguística da aldeia global. Pelo contrário, os efeitos nocivos da globalização desigual e

---

<sup>28</sup> Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. Também conhecido por Relatório Delors. Publicado em 1996 com o patrocínio da Fundação Faber Castell, 43p.

excludente têm acirrado as intolerâncias e como resultado desse desequilíbrio surgem os múltiplos conflitos na sociedade.

Diante dos desafios apresentados, a Comissão Internacional de Educação para o século XXI sublinha a importância das políticas educacionais para o enfrentamento desses desafios e assim, “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (UNESCO, 1996), como pode se confirmar no Relatório:

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, **ela situa se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades**; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal (p. 10, **grifos da autora**).

O Relatório complementa reafirmando que esta se constitui a finalidade da educação. “Essa finalidade supera qualquer outra; sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais convivial e justo (idem). Para enfrentar os desafios da sociedade em desenvolvimento, o documento parte do pressuposto de que é imperativo propor uma educação ao longo da vida, por oferecer as vantagens da flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Para tanto, é necessário aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

No decurso do progresso técnico, da modernização e do desenvolvimento econômico, as finalidades educativas apresentadas no documento Delors, revela a procura de uma educação para fins econômicos:

A procura de uma educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade (UNESCO, 1996, p.71).

Como se evidencia ao longo da análise dos documentos apresentados nesse capítulo, a educação se apresenta alinhada mais as necessidades do desenvolvimento econômico do que ao desenvolvimento humano. Tanto que é ressaltado em demasia nos referidos documentos a importância dos investimentos educativos para garantir a competição e a produtividade. Assim também, no relatório de Delors é possível perceber a educação como meio de promover prioritariamente o desenvolvimento econômico, pois a frase “frutificar talentos e suas potencialidades criativas” na linguagem econômica pode ser traduzida em qualificar o

cidadão para o mercado de trabalho, mercado esse que exige cada vez mais um trabalhador com novas aptidões, que seja inovador, proativo e preparado para a competição numa sociedade capitalista globalizada.

De acordo com o pronunciado no relatório, à educação cabe também o papel de dotar a humanidade da capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento. De forma que cada um assuma o controle de sua vida e seu desenvolvimento pessoal e responsável, que por sua vez contribua para o progresso da sociedade. No entanto, para atingir esse desenvolvimento responsável delega-se educação a função de fornecer a todos as condições necessárias que os levem a compreender a si mesmos e aos outros e assim participar da vida em sociedade, respeitando o meio ambiente e promovendo a paz.

#### b) Visão de Organização e Gestão

A esperança de superação das situações de dominação, de exclusão, de desumanização, está na educação alicerçada em princípios da solidariedade, da ética, da justiça, tendo a democracia como princípio norteador na gestão e efetivação de um projeto de cooperação internacional. Urge conciliar, vincular desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, almejando a construção de uma sociedade sustentável, na qual as pessoas aprendam a conviver melhor umas com as outras numa relação de crescente interdependência, visando implementar ações compartilhadas para melhor enfrentar os desafios do futuro. Dessa forma o papel da gestão se torna fundamental para promover uma “gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (UNESCO, 1996).

A visão de gestão escolar que aparece no relatório de Delors mostra que um bom gestor é aquele capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz, que seja competente e aberto ao diálogo. Para isso, a gestão da escola deve ser confiada a profissionais qualificados, com formação específica na área de gestão e acrescenta ainda que essa formação deve ser conferir ao gestor um alto grau de poder de decisão e que seja valorizado, através de gratificações. No entanto, o poder de decisão do gestor está sempre atrelado ao poder das instâncias superiores, uma vez que o não atendimento a ordens superiores, pode comprometer as gratificações e ou bonificações dos gestores.

Na perspectiva da educação ao longo da vida, a parceria com a comunidade é sugerida no documento em forma de recrutamento das pessoas exteriores a profissão para tarefas particulares que o corpo docente não domina, como pode se confirmar no documento da Unesco:

O recrutamento de pessoas exteriores à profissão por períodos determinados e para tarefa particulares, pode ser uma solução para desenvolver certas competências que o corpo docente não domina, mas que correspondem a uma necessidade real, quer se trate do ensino da língua de uma minoria, de ensinar refugiados, ou de estabelecer uma relação mais estreita entre o mundo do trabalho, por exemplo (1998, p. 163-164).

O recrutamento é recomendado com o fim de melhorar, a assiduidade a qualidade de ensino e a coesão escolar, isso será possível com a introdução de fatores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa. A propósito, a introdução dos diferentes atores no espaço educativo, revela os interesses políticos como objetivo principal da comissão ao elaborar o documento, no sentido de aumentar a responsabilidade das pessoas e da comunidade, de modo geral, estimular a inovação e a participação de todos, o que do documento traz como descentralização e promoção da autonomia da escola e que numa perspectiva crítica pode ser considerada como desresponsabilização do estado. Dessa forma a autonomia expressa no documento relaciona a descentralização dos recursos financeiros para a escola e abertura de canais de comunicação efetivo com a comunidade local, em busca da inovação e consolidar uma aprendizagem democrática.

#### c) Visão de processo ensino-aprendizagem

Aprendizagem ao longo da vida proposta no Relatório Delors encontra estruturada em quatro pilares do conhecimento, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender viver juntos e aprender a ser. Os quais serão abordados segundo as definições contidas no Relatório de Delors (1998).

Aprender a conhecer é uma das aprendizagens a ser sistematizada pela educação. Para Delors (1998) aprender a conhecer exprime um tipo de aprendizagem que propõe o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Além disso, explicita que “aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”. (Idem, p. 92).

Com efeito, aprender a conhecer é uma das aprendizagens essenciais na educação, haja vista que no atual contexto, é inadmissível que o cidadão vá à escola para simplesmente aprender a assimilar conceitos, receitar teorias e/ou repetir fórmulas. Em outros tempos, era suficiente o domínio de algumas informações para a sobrevivência. Todavia, no tempo presente, as transformações sociais, científicas e tecnológicas, passaram a exigir da escola o redimensionamento de suas funções.



Atualmente, a conquista de novos espaços se tornou fundamental para a sobrevivência do ser humano. Nessa ótica há de se considerar a possibilidade da aquisição de um espaço para que o sujeito consiga seu sustento e dessa forma possa exercitar sua capacidade criativa na construção do conhecimento. Para isso requer o domínio de um conjunto de informações, habilidades técnicas para confrontá-las com teorias, conceitos e capacidade de desconstrução de dados já obsoletos.

A aprendizagem na perspectiva do aprender a conhecer assume uma dimensão política, no sentido de definir o quê, como, por quê, e para que aprender a conhecer. Caso contrário, é ilusório pensar em globalização democrática das relações, na solidariedade entre as nações e no desenvolvimento sustentável.

Aprender a fazer, exprime não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

O aprender a fazer e o aprender a conhecer estão intimamente associados, uma vez que o aprender a fazer, requer o aprender a conhecer, sendo que o aprender a fazer não presume o domínio de uma técnica para saber aplicar. E, sim necessita do conhecimento para redimensionar e recriar o saber fazer. No entanto, o saber fazer significa saber pensar a ação e ser capaz de recriá-la. Nesse sentido, a aprendizagem possibilita ao sujeito uma ação consciente imbuída de ideologia e permeada por uma opção política. Conforme, Delors (1998, p. 93) “aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa”.

Aprender a conviver, ou a viver juntos segundo o relatório é compromisso inadiável, tendo em vista que a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na participação em projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Delors (1998) referenda como um dos eixos da aprendizagem, o aprender a viver juntos, pois se deseja a democratização, a solidariedade, a igualdade de oportunidades, a justiça social é necessária que a educação se comprometa em possibilitar aos sujeitos a aprendizagem do saber viver com o outro em sua diversidade, bem como, para aprender com o outro a projetar ações sociais para o bem comum.

Aprender a ser quer dizer contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, tanto na dimensão espiritual, como na dimensão física. Assim, o aprender a ser é condição básica para que o aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos possam constitui-se. Compreende-se o aprender a ser como uma conquista a ser realizada ao longo da vida, possibilitando a ressignificação das relações e da existência. Para Delors (1998) a educação a partir do aprender a ser:

Parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentidos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino. (p. 100).

Entretanto, em uma sociedade capitalista, onde impera o individualismo, o desejo de consumo desenfreado, o poder coercitivo e manipulador, a concorrência e a competição, o saber a ser nessa mundialização, é saber escutar a si, o outro, os apelos sociais e ecológicos. O aprender a ser é condição para a sensibilização, para a conscientização e, assim, apreender aspectos essenciais que os conduzam a resolver as problemáticas e incertezas da atualidade.

Espera-se que ao lado ao aprender conhecer e fazer exista o compromisso político pela democratização dos recursos e das oportunidades para todos, através de uma política de redistribuição dos bens e de equidade social, que seja possível pensar a globalização na perspectiva da cooperação, da solidariedade e, conseqüentemente, vislumbrar-se o verdadeiro sentido do aprender a conhecer e aprender a fazer.

Parece ser contraditório enfatizar a formação de sujeitos para a viverem juntos, quando se observa, no cotidiano, que todo o contexto atual impulsiona à concretização da competição “selvagem”, própria do sistema capitalista. Mesmo diante da contradição é possível que a educação propicie a formação de ideais de humanização, em que o ser humano, nas suas relações, possa se educar em uma visão crítica da realidade e a partir da ação-reflexão-ação possa propor para o mundo relações existenciais que melhore a vida das pessoas, do planeta, de forma consciente e co-responsável.

#### d) Visão de avaliação

As opções educacionais são opções de sociedade, sendo que em todos os países, elas exigem um amplo debate público, baseado na avaliação rigorosa dos sistemas educacionais. Assim sendo, a comissão responsável pelo Relatório faz uma solicitação as autoridades constituídas no sentido de facilitar o debate sobre os meios e as finalidades da educação, de modo que seja possível chegar a um acordo democrático, que constitui a via mais apropriada

para o sucesso da estratégia, com observância aos elementos fundamentais do conhecimento, defendidos na proposta da reforma, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos. Em decorrência da amplitude dos pressupostos que sustentam as estratégias dessa reforma, a avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Essa visão ampla compreende desde os financiamentos, gestão, orientação geral e prossecução dos objetivos a longo prazo, até a oferta educativa e os métodos de ensino. Desse modo, remete as noções de direito à educação, equidade, eficiência, qualidade e aplicação global de recursos.

Além de uma avaliação global, pode se propor uma avaliação local para avaliar a gestão e a qualidade dos processos educacionais. Sendo assim, em qualquer um dos casos, o importante é desencadear um processo de avaliação, com mecanismos objetivos de domínio público, de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como também o seu impacto na sociedade. O documento considera que qualquer processo de avaliação tem um grande valor pedagógico, por proporcionar aos diferentes atores o conhecimento de sua atuação e ainda difunde eventualmente, a capacidade de inovação, dando a conhecer iniciativas coroadas de sucesso e as suas condições de realização (UNESCO, 1998, p. 171).

As discussões desse capítulo com referência aos documentos do Banco Mundial e Unesco, permite-se algumas análises dos sentidos subjacentes a essas “luzes” que Shiroma e Evangelista chama de “luzes que desiluminam” por apresentar propostas para a educação com uma “ciranda de slogans”, criando uma ilusão de que podem ser alcançadas na atual fase capitalismo e subestimam a nossa capacidade de inteligência se esforçam para inviabilizar a compreensão do mundo pelas lentes da consciência crítica (SHIROMA, EVANGELISTA, 2014, p. 12).

Portanto, necessário se faz trazer à tona a discussão em torno da ideologia criada pela classe hegemônica de atribuir à educação a origem das crises econômicas e dos problemas sociais. Nesse entendimento, induz-se a sociedade a acreditar que é no terreno escolar que os problemas socioeconômicos nascem, sendo, portanto, nele que encontrariam a solução (Idem, p.13). As autoras citadas exemplificam essa relação, através de uma equação redutora que elas denominam de inversão ideológica: Professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar-mão-de-obra = desenvolvimento nacional! (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, P. 13).

A ideologia criada pelas políticas de Organizações Multilaterais, patrocinadoras das Conferências e Fóruns Mundiais de educação, aprovadas com anuência dos governos locais, permeia as reformas educacionais em todo o mundo nas duas últimas décadas.

Aparentemente apregoam a melhoria da qualidade da educação utilizando termos tais como: justiça social, inclusão, respeito a diversidade, equidade, sociedade do conhecimento, eficiência, eficácia e outros mais, que na visão de Shiroma e Santos (2014) são slogans utilizados para a construção do consentimento ativo entre os professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar.

Em síntese, sendo a educação um espaço permeado por disputas históricas e contradições, local onde se efetiva as estratégias políticas hegemônicas, também se configura como espaço de produção da contra-hegemonia, sendo assim, o ambiente propício para se produzir as reflexões sobre as finalidades educativas escolares e promover novas visões de gestão, de ensino-aprendizagem e de avaliação, e assim construir uma educação firmada nos princípios da qualidade social da educação.

### **CAPITULO III**

## **A REFORMA EDUCATIVA NO ESTADO DE GOIÁS: POLÍTICAS OFICIAIS E REPERCUSSÃO NA QUALIDADE DE ENSINO**

Neste capítulo o objetivo é apresentar e analisar as políticas educacionais do Estado de Goiás a partir da implantação do documento Pacto Pela Educação (2011-2014), na gestão do Secretário de Educação Thiago Peixoto, bem como o período que compreende a gestão da Secretária Raquel Teixeira 2015-2016. Busca-se identificar no documento vínculos com as orientações das políticas internacionais para a educação. Logo, serão abordados os principais pontos do documento Pacto pela educação divulgado pela Secretaria de Educação, no qual estabelecem as diretrizes da reforma educativa do estado. Com o propósito de analisar as finalidades educativas, os aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos na proposta da Seduce e o comprometimento dessas propostas na qualidade do ensino-aprendizagem na escola pública. Destaca-se também o Currículo Referência como uma das iniciativas da reforma educacional que estabelece um currículo mínimo, associado à implementação de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem.

#### **1 A Reforma Educativa em Goiás: projetos e programas da Secretaria da Educação**

Dentro do processo de internacionalização das políticas, impulsionadas pelo processo de Globalização, foram efetivadas na Europa, nos Estados Unidos e nos países da América Latina reformas educativas visando ajustar a educação ao ideário neoliberal. Conforme mencionado anteriormente o movimento das reformas educativas incidiram no Brasil no período pós 1990 e especificamente com a implantação do Plano Nacional de Educação em 1993. A partir desse período estas orientações foram inseridas em documentos oficiais do Ministério da Educação e em seguida expandiram para os Estados Brasileiros.

Em 2011 no Estado de Goiás tomou posse para o exercício de seu terceiro mandato como governador, Marconi Ferreira Perillo Junior, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para o exercício de 2011-2014. Na composição do secretariado, foi escolhido pelo governador para assumir a Secretaria de Estado da Educação, o economista Thiago de Mello Peixoto da Silveira, que na ocasião havia sido eleito para deputado federal pelo o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), logo após o convite filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD). Ao final do ano de 2011 foi criado o projeto de reforma educacional

nomeado de *Pacto Pela Educação - Um Futuro Melhor Exige Mudanças*, o qual se constitui em objeto de análise nesse capítulo.

### 1.1 O Pacto Pela Educação

No contexto das transformações sociais e econômicas, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás lançou em setembro de 2011 o documento Pacto Pela Educação. Apresentado como uma ampla reforma no ensino público do Estado ganhou destaque midiático por inaugurar uma nova fase na educação goiana, segundo seus idealizadores. Das ações reformistas do Pacto pela Educação emergem metas e iniciativas que perpassam as finalidades educativas escolares, a concepção de currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a gestão escolar, a avaliação, as formas de responsabilização, bem como definem as formas de funcionamento do sistema educacional e das escolas. O estudo do Pacto Pela Educação tem suscitado crescentes debates com objetivo de analisar, desvendar e explicar as determinações sociais, históricas, econômicas e culturais em que as políticas são produzidas e como estas transformam as formas de pensar e agir da sociedade.

Através de um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre a reforma educativa do Estado no período de 2014-2016 em Goiás, foi possível localizar algumas pesquisas: 1) Dissertação de Araújo Júnior (2013) analisa a implantação da reforma e o posicionamento do sindicato dos professores na ocasião; (2) a dissertação de Araújo (2014) discute o Pacto do ponto de vista do mapeamento das políticas de recompensa, que surgem simultaneamente em onze secretarias estaduais de educação no país; (3) Tese de Silva (2014) aborda o processo de implantação do Pacto pela Educação em Goiás e as repercussões na gestão e no processo de ensino-aprendizagem; 4) Dissertação de Rocha (2015) contempla o tema da formação continuada dos diretores escolares da rede estadual de educação em Goiás, na perspectiva das políticas públicas; 5) Dissertação de Fernandes (2015) que aborda as concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas e a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores; 6) Dissertação de Moura (2016), cujo estudo se orienta pela questão relativa a institucionalização do Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto Pela Educação (Seduc/Goiás 2011-2014). Todos esses trabalhos contribuíram para revelar vínculos das políticas apreoadas pelos organismos internacionais com as políticas educacionais do Estado de Goiás e como essas reformas repercutem no trabalho das escolas e na sala de aula.

O Secretário da Educação, Thiago Peixoto justificou a necessidade da reforma educativa com base no diagnóstico levantado pela Secretaria de Educação, mostrando que o

estado apresentava carências na área educacional. Dentre elas, o baixo desempenho dos alunos no IDEB, considerado pelo secretário como o mais importante indicador de qualidade de ensino-aprendizagem no Brasil e que encontrava-se em sucessivas quedas a cada ano no estado de Goiás. Na lógica da Secretaria da Educação seria necessária uma reestruturação do sistema educacional que observasse os altos índices de evasão e abandono dos estudantes no percurso da educação básica (Secretaria de Estado de Educação, 2011).

Por meio do diagnóstico realizado pela secretaria detectou-se que um dos fatores responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes no IDEB era o alto índice de abandono na educação básica sendo:

A cada 100 alunos matriculados no início do ensino médio, 27 abandonam os estudos. Já nos anos finais do ensino fundamental, 21 estudantes em cada 100 abandonam a sala de aula. Para alterar essa realidade, é preciso tornar o ensino mais atrativo e de melhor qualidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIAS, 2011).

Após a avaliação dos dados do diagnóstico a secretaria elaborou as novas diretrizes para a educação estadual dando origem ao documento Pacto pela Educação, estruturado em pilares, metas e iniciativas. Os cinco eixos estratégicos são: 1) valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2) adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; 3) reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4) estruturar o sistema de reconhecimento pelo mérito do “Programa Reconhecer” e 5) realizar uma profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. (GOIÁS, 2011, p. 9). Os pilares que sustentam o projeto da reforma por sua vez desdobram-se em 10 metas gerais e 25 iniciativas, objeto de análise nesse texto.

No caso de Goiás a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a empresa Multinacional de consultoria em gestão empresarial, a *Bain&Company*<sup>29</sup>, definiu a reforma educacional denominado “*Pacto pela Educação - Um Futuro Melhor Exige Mudanças*”. Com o objetivo de promover avanços e dar um grande salto na qualidade da educação do estado, o que passou a ser também considerado na visão das subsecretarias de educação um pacto com os goianos no sentido de fortalecer e possibilitar ao aluno um aprendizado adequado e no tempo certo, para isso seria necessário promover melhorias em todos os âmbitos do sistema educacional. Para tanto, o Pacto Pela Educação contou com o financiamento da empresa

---

<sup>29</sup>Bain&Company é uma empresa Norte-Americana fundada em 1973, presta assessoria empresarial, com 52 escritórios espalhados em 34 Países. No Brasil, a Empresa possui escritório em São Paulo (aberto em 1997) e no Rio de Janeiro (inaugurado em 2011). A Empresa é especializada em prestar serviço de assessoramento em gestão empresarial. Parte da premissa de que escolas e empresas têm muito mais em comum do que aparentam.

Movimento Brasil Competitivo (MBC)<sup>30</sup>, do empresário Jorge Gerdau, conforme descrito no site da Assembleia Legislativa do estado de Goiás:

O Pacto pela Educação é financiado pelo Movimento Brasil Competitivo, entidade composta por empresas privadas que financiam projetos governamentais e particulares sobre modelos de gestão. O projeto apresenta as diretrizes e metas do governo para a reforma educacional (GOIÁS, ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2011, s/p)<sup>31</sup>.

A partir das parcerias apresentadas pelo Governo do Estado, constata-se que as concepções de educação se vinculam ao desenvolvimento e crescimento econômico baseados nos princípios da qualidade, produtividade e competitividade. Segundo Libâneo (2011) a reforma educativa expressa a externalidade da tomada de decisões, pois foi resultado de contrato com uma empresa multinacional especializada em consultoria empresarial, deixando fora do debate os pesquisadores e educadores da área com largas produções científicas no campo da educação. Sobre a visão neoliberal expressa no Pacto Pela Educação Libâneo ressalta:

No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Tal como já ocorreu em projetos semelhantes de reforma educativa nos estados de Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas (além de países da América Latina, como o Chile), trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais (p.1).

O autor mencionado utiliza como parâmetro de referência os projetos semelhantes implantados em outros estados brasileiros e em países da América Latina, cujas diretrizes educacionais são focadas nos padrões empresariais de funcionamento, com objetivos pragmáticos e instrumentais de ensino-aprendizagem.

Nessa vertente, Freitas (2012) ressalta que a qualidade da educação em Goiás pode ser colocada em risco caso não sejam revistos aspectos importantes do projeto os quais já foram enumerados nas pesquisas e na prática educacional de outros países e de outros estados brasileiros. Com base nessa referência, constata-se que o Pacto Pela Educação implantado em Goiás, inspirado na proposta dos organismos internacionais não é novidade, haja vista que projetos semelhantes foram implantados em outros Estados brasileiros sob variadas

---

<sup>30</sup>O Movimento Brasil Competitivo (MBC) foi criado em 2001 pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter. Atua como um grande agente mobilizador entre os diferentes segmentos e setores do país na busca pela excelência em gestão e melhoria da competitividade brasileira

Disponível em <http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=20&Itemid=20>

<sup>31</sup> Disponível no site:

<https://portal.al.go.leg.br/noticias/ver/id/106365/tem+inicio+na+assembleia+audiencia+sobre+educacao>



denominações<sup>32</sup>. No Estado do Espírito Santo (Pacto Pela Aprendizagem)<sup>33</sup>, Rio de Janeiro (Planejamento Estratégico da SEEDUC - RJ)<sup>34</sup>, São Paulo (Pacto Com a Sociedade em Prol da Educação)<sup>35</sup> e Minas Gerais (Itinerários Pedagógicos da Educação em Minas Gerais)<sup>36</sup>.

Seguindo as mesmas concepções que fundamentaram o surgimento das reformas nos referidos estados brasileiros, situa-se o Pacto Pela educação, projeto de reforma educativa do Estado de Goiás concebido no amplo movimento de reestruturação capitalista mundial, cujas premissas básicas são fundamentadas em uma visão economicista voltadas ao atendimento das necessidades do mercado, conforme explicita Silva em sua pesquisa de Doutorado (2014):

O projeto representa, na educação, a concepção economicista na qual se estabelece a correspondência entre escola e empresa, equipara os fatores do processo de ensino-aprendizagem com insumos, enquadra as especificidades da atividade escolar dentro de critérios econômicos. Mais que isso, nas escolas investigadas, foi possível perceber os efeitos e repercussões, muitas vezes negativos, do Pacto no funcionamento das escolas pesquisadas e na atuação de seus profissionais (p. 150).

Nesse sentido, percebe-se que o projeto de reforma educativa do estado está alinhado ao discurso empresarial, impondo uma nova estrutura para o sistema educacional, que irá repercutir na organização, na gestão, nas práticas pedagógicas e na infraestrutura das unidades escolares. Anunciado no ano de 2011 e consolidado em 2012, o Pacto Pela Educação projetou e executou um programa ambicioso com metas e iniciativas de alto impacto no setor educacional na perspectiva da escola de resultados, composto por cinco pilares:

a) valorizar e fortalecer o profissional da educação; b) adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; c) reduzir significativamente a desigualdade educacional; d) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Serão definidos a seguir com base no documento da Secretaria de Educação (SEDUC, 2011a, s/p).

O documento do pacto pela educação possui uma versão apresentada em formato de slides (SEDUC, 2011b) e outra versão do documento que apresenta o contexto da reforma e aparecem informações de parcerias entre a SEDUC e grupos privados como Itaú Social, Instituto Unibanco e Fundação Jaime Câmara (SEDUC, 2011b). As instituições São

---

<sup>32</sup>Pesquisa realizada no site das Secretarias Estaduais de Educação dos Estados possibilitou detectar os programas em curso nos referidos estados, estruturados em pilares, itinerários, metas e estratégias.

<sup>33</sup> <http://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/pacto-pela-aprendizagem-no-espírito-santo-reune-estado-e-municipios-em-prol-da-melhoria-da-educacao-capixaba>

<sup>34</sup> <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>

<sup>35</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>

<sup>36</sup> <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Itiner%C3%A1rios%20Pedag%C3%B3gicos%20Final.pdf>

mencionadas superficialmente, não contendo informações mais aprofundadas da natureza da atividade desenvolvida.

Para cada um dos pilares, foram traçadas metas e iniciativas também chamadas de ações, apresentados a seguir:

PACTO PELA EDUCAÇÃO	
Pilares /Metas	Iniciativas
1- Valorizar e fortalecer o profissional da educação Meta 1- Remuneração compatível com profissões mais valorizadas no Mercado de trabalho Meta 2- Oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores	1- Valorização do plano de carreira do docente 2- Escola de Formação de Professores 3- Academia de lideranças 4-Residência Educacional
2- Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem. Meta 3 -Toda criança plenamente alfabetizada até os 7 anos * Meta 4 - Proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas	5-Currículo referência 6-Tutoria pedagógica 7-Educação em tempo integral 8-Novo ensino médio 9-EJA profissionalizante 10-Rede de colaboração 11-Investimento em TI para Reforçar o aprendizado
3-Reduzir significativamente a Desigualdade educacional Meta 5. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série * Meta 6. Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos * Meta 7. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola *	12-Suporte às escolas vulneráveis 13-Correção da distorção idade-série 14-Redução da evasão e reprovação 15-Apoio às diversidades
4-Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito - “Programa Reconhecer” Meta 8. Servidores com avaliação e remuneração condicionada a critérios técnicos	16-Índice do desempenho educacional de Goiás (IDEGO) 17- Bônus por desempenho dos servidores 18- Prêmio Escola 19 -Poupança para alunos 20 -Educadores do Ano
5-Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede Estadual de ensino Meta 9 Investimento ampliado e bem gerido * Meta 10 Padrões mínimos de Infraestrutura*	21-Excelência em infraestrutura 22-Escola modelo e Comunidade 23- Integração educacional com os municípios 24- Excelência de gestão da Secretaria 25- Otimização dos gastos

Fonte: Elaboração da autora a partir do documento (GOIÁS/SEDUC, 2011a)

\* Meta estabelecida pelo Todos Pela Educação ou pelo PNE

O primeiro pilar, *valorizar e fortalecer o profissional da Educação*, com o propósito de promover a valorização do principal agente de transformação, o profissional da educação. A reforma estabelece duas metas gerais que são: remuneração compatível com as profissões mais valorizadas no mercado de trabalho; oportunidade de capacitação de alto nível a todos os servidores. As quatro iniciativas para esse pilar são: Valorização do plano de carreira do docente; Escola de Formação de Professores; Academia de lideranças e Residência Educacional.

Nesse pilar, a iniciativa valorização do plano de carreira docente refere-se a implantação de ações como: o pagamento do piso Nacional e aumento dos salários para os professores ingressantes no magistério, com vistas a tornar a carreira docente uma das mais atrativas; definição de caminhos claros de evolução na carreira ( Regência, especialização pedagógica e liderança); profissionais especializados para as áreas administrativas, técnicas e financeiras das escolas e da secretaria; uma avaliação mais rigorosa do estágio probatório com formação contínua e evolução salarial meritocrática.

Outra iniciativa que compõe esse primeiro pilar é a implantação de uma Escola de Formação de Professores sob o discurso da valorização e fortalecimento do profissional da educação, com sede em Goiânia, cujo objetivo é realizar cursos de formação prática baseados nas principais dificuldades dos professores e alunos da rede, identificadas por meio do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás, direcionada para preencher as lacunas da rede em cada localidade, propondo metodologias inovadoras e práticas, a escola terá a função de certificar profissionais da rede estadual e de outras redes, além de regular os cursos externos que serão aceitos como oficiais para a Secretaria (GOIÁS, 2011b).

A Academia de Lideranças é uma iniciativa que tem a responsabilidade de mapear as competências necessárias aos líderes educacionais e identificar talentos nas unidades escolares.

Com a utilização metodologias inovadoras para a formação dos líderes, baseadas em estudos de caso, coaching e residência. No último caso, diretores com dificuldades em certas áreas passarão a acompanhar diretores com referências, para suprir suas lacunas (GOIÁS, 2011b).

A adoção da Residência educacional é colocada no primeiro pilar com objetivo de identificar unidades escolares de referência que sirva como modelo para os professores ingressantes aprenderem com os professores mais experientes. Nessa direção, o novo docente

em estágio probatório terá a possibilidade de ser acompanhado por um professor referência com treinamento prático como requisito para se tornar efetivo na rede.

Em uma análise sobre a valorização profissional por meio da meritocracia descrita no pacto pela educação, Libâneo (2011) considera como aspectos negativos:

Todos os mecanismos previstos na Reforma em relação ao reconhecimento e remuneração dos professores por mérito, incluindo critérios de evolução salarial, bônus, prêmios, etc. As medidas de capacitação decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho”, da “formação prática”, levam o professor a se transformar num profissional tarefeiro, para o qual é previsto um “kit” de habilidades docentes necessárias para a execução da função (p. 5).

No pilar sobre a valorização do profissional da educação, são destacadas ferramentas do âmbito empresarial que são incorporadas no cotidiano escolar, como a instituição do sistema de bônus e premiações. A partir dos resultados se estabelece o sistema de bonificação semestral que passa a ser usado para atrair os “melhores” profissionais, o que pode ser considerado como forma inconsistente de motivação por vincular-se às políticas de resultados, não incorporado ao salário base, isso flexibiliza os processos de valorização profissional. Outra incidência em termos de valorização profissional explícitas no documento da reforma é em relação à remuneração dos professores compatível com as profissões mais valorizadas no mercado, porém não cita quais são essas profissões referências, deixando uma lacuna tanto no entendimento da meta, quanto na sua execução.

Outro ponto a destacar como crítico nesse primeiro pilar refere-se ao pagamento do Piso Salarial Nacional instituído pelo MEC. O governo de Goiás por meio de uma manobra contábil incorporou as gratificações dos professores por titularidade ao salário base, ou seja, as verbas destinadas ao pagamento das gratificações foram usadas para pagar o piso nacional, o que provocou as alterações no plano de carreira docente com a aprovação da Lei Nº 17.508, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2011<sup>37</sup>, na Assembleia Legislativa (SILVA, 2014).

Com a mudança no plano da carreira do magistério, por força da nova Lei, houve a princípio, a redução no percentual de gratificações *strictu e Lato sensu*, conforme foi mencionado no documento *Educação - É assim que transformamos hoje o futuro de milhares de crianças e jovens. Piso Salarial e avaliação de desempenho dos professores* (GOIÁS. SEDUC, 2011c). Todas essas mudanças geraram a insatisfação dos profissionais da educação, o que desencadeou a greve por tempo indeterminado dos servidores como forma de

---

<sup>37</sup> [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis\\_ordinarias/2011/lei\\_17508.htm](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm)

resistência às mudanças, aproximadamente seis meses após o lançamento da reforma, conforme noticiado no Blog da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES):

Deflagrada dia 6 de fevereiro de 2012, a greve foi impulsionada após a aprovação da lei 17.508/11, elaborada pelo governador Marconi Perillo e o secretário estadual de Educação, Thiago Peixoto, que achatou a carreira dos profissionais da Educação e desrespeitou os direitos da categoria. Alegando que estaria pagando o piso salarial, a Secretaria Estadual de Educação acabou com as gratificações de titularidade, incorporando-as ao vencimento dos educadores<sup>38</sup> (UBES, 2012).

Com o movimento de resistência dos professores se mantiveram os percentuais de 40% para Mestres e de 50% para os Doutores, passando a integrar o contracheque dos servidores com o nome de “Gratificação de Formação Avançada”. Porém, uma das maiores reivindicações da classe não foi atendida: a volta da titularidade<sup>39</sup> adquirida com os cursos *Lato Sensu*.

Em relação às iniciativas da criação da escola de formação de professores, da academia de lideranças e da residência educacional, essas expressam, ideologicamente, o perfil de profissional e instituição escolar desejado pelo programa, com o propósito de treinar os professores durante o ano, para atuarem nas diferentes áreas e na aplicação das provas em externas em larga escala.

Os primeiros passos para a concretização das ações desse pilar foram dados no momento da realização da eleição para gestores escolares com mudanças importantes. Os candidatos a gestores de escola definidos no Pacto Pela Educação passaram por um curso preparatório seguidos de uma avaliação. Os aprovados na avaliação apresentaram à comunidade um plano de ação educacional. Após serem eleitos, os diretores passaram por um curso de pós-graduação em gestão escolar<sup>40</sup>. Os gestores eleitos foram contemplados com aumento de 45% nas gratificações, com a finalidade de garantir uma maior atratividade para esta função.

O segundo pilar contempla a *adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem*, tem como iniciativas a construção do currículo referência; implantação da tutoria pedagógica; educação em tempo integral; novo ensino médio; educação de jovens e adultos profissionalizante; rede de colaboração e investimentos em tecnologia. Ações implementadas para corrigir as distorções no campo pedagógico que fragiliza o processo de

---

<sup>38</sup> <https://ubescomunica.wordpress.com/2012/03/22/professores-de-goias-permanecem-em-greve/>

<sup>39</sup> 30% de gratificação com Especialização *Lato Sensu* de no mínimo 360 horas.

<sup>40</sup> Curso de Gestão Escolar oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFRJ)/CAEd para a formação dos gestores da rede estadual.

ensino-aprendizagem na sala de aula, identificados como carência nas áreas básicas do conhecimento.

Quanto ao currículo de referência, previa-se a construção de um currículo mínimo, organizado pela a rede que atenda a proposta da bimestralização dos conteúdos, com a indicação das expectativas de aprendizagem aula-a-aula e que permita a adaptação para a realidade local a partir do trabalho da Reorientação Curricular; disponibilização de materiais de apoio aos professores organizados de acordo com o currículo referência, com o banco de aulas e com as sugestões de exercícios. Com a elaboração do currículo referência se estabelecia as condições necessárias para facilitar a implantação das avaliações externas.

Na Implantação da Tutoria pedagógica com treinamento pedagógico para a equipe de aproximadamente de 300 tutores nas Subsecretarias Regionais em forma de *coaching* pedagógico, com a função de acompanhar o trabalho pedagógico em todas as escolas da rede (um tutor para cada quatro escolas); acompanhamento prático dos coordenadores pedagógicos e suporte a professores. Política de reestruturação da rede com foco nas Regionais. Propõe-se a reorganização das subsecretarias Regionais de Educação, de forma concentrar esforços na área pedagógica.

Já a educação em tempo integral, uma iniciativa que previa investimentos em todas as 121 escolas de tempo integral tanto nos aspectos pedagógico quanto em gestão e infraestrutura; desenvolver o conceito de aluno em tempo integral, através de parcerias com escolas de idiomas, informática, ensino técnico entre outras, em parceria com Itaú Social e Fundação Jaime Câmara.

A iniciativa da construção do novo ensino médio estabelecia seminários em parceria a rede de ensino e a sociedade para discutir o papel do ensino médio e propor um novo modelo, adequado à realidade goiana. Investimentos em programas especiais para o ensino médio por meio de parcerias com o Instituto Unibanco para a implementação do projeto jovem de futuro; estabelecimento de parcerias com a Secretaria de Ciência e Tecnologia para a oferta de ensino profissionalizante de modo concomitante ao ensino médio regular.

Outra ação descrita no segundo pilar contempla a Educação de Jovens e Adultos profissionalizante, é dedicada ao fortalecimento da EJA como programa direcionado para as necessidades dos jovens que não conseguiram concluir o Ensino Médio regular, voltada para uma formação prática e aligeirada considerando as vocações de cada município, em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Ainda como parte desse pilar a iniciativa Rede de colaboração consiste em criar um portal pedagógico para troca de experiências, com a colaboração dos professores da rede, com

banco de sugestões de práticas de sucesso, com sugestões de aulas exercícios e práticas de gestão. Reconhecimento das escolas, dos alunos e dos docentes que fazem a diferença na educação goiana.

Por fim, dentro do segundo pilar destacam os Investimentos em Tecnologia da Informação com o intuito de reforçar a aprendizagem com sistemas de computadores integrados ao novo currículo para os alunos; Tecnologia educacional como ferramenta pedagógica para a maximização da aprendizagem com uso de lousas digitais, laptops educacionais, através de parceria com o Programa Um Computador por Aluno (UCA). Essas ações segundo Libâneo (2011) dão visibilidade ao governo, por ter um caráter de assistencialista.

Tendo em vista essas ações descritas no segundo pilar Libâneo (2011) observa que esse pilar é o que apresenta mais fragilidades devido a “ausência de preocupação com problemas de aprendizagem dos alunos, métodos e procedimentos de ensino, práticas docentes e atividades em sala de aula, articulação entre conteúdos e métodos, formas de avaliação na sala de aula pelo professor” (p.5). Na compreensão de Libâneo, as ações adotadas no segundo pilar do pacto denunciam a estreita relação entre o setor econômico e os técnicos da educação, descrita pelo referido autor:

Revela-se aqui a estreiteza dos economistas e técnicos que lidam com questões de educação e ensino. Ao colocar peso na análise econômica e no papel da escola de atender interesses imediatos do mundo do trabalho e de empregabilidade, é inevitável que, para eles, a questão é prover um conjunto de insumos (ações externas) sendo a aprendizagem o resultado da presença e controle desses insumos (p.5 - 6).

Com base na agenda neoliberal, as tomadas de decisão no campo educacional seguem os interesses dos diferentes grupos econômicos, o que poderá trazer sérias consequências para o fortalecimento da educação enquanto processo de formação dos educandos como sujeitos de direitos em uma sociedade democrática, a partir do momento que o papel da escola reduzir-se a atender aos interesses da empregabilidade.

A problemática envolvendo os desníveis escolares são explicados pelo efeito da reprovação e da evasão apontadas no documento base e no portal do “Pacto Pela Educação” na qual faz a seguinte consideração:

[...] o efeito perverso das reprovações e, conseqüentemente, da distorção idade-série de parte dos estudantes. Estudar em turmas com diferença significativa de idade gera desmotivação e, muitas vezes, baixo desempenho e abandono. O pilar de redução da desigualdade propõe iniciativas inovadoras para garantir o crescimento e desenvolvimento da rede de ensino com equidade e chance real de aprendizado a todos os jovens goianos (GOIÁS 2011b, s/p).

Para sanar o problema dos desníveis existentes no ensino dentro da rede estadual, foi criado o pilar *Reduzir significativamente a desigualdade educacional* que aparece como terceiro pilar no pacto pela educação e este propõe a melhoria do desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar. É relevante observar que neste pilar as três metas gerais são idênticas as estabelecidas pelo Movimento “Todos Pela Educação”<sup>41</sup>, que por sua vez objetiva que todo aluno com ensino adequado a sua série; todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola (SILVA, 2014, p. 160). Nesse pilar o programa responsabiliza a escola pela desigualdade social, por considerar que “a redução da desigualdade educacional hoje significará a redução da desigualdade social amanhã” (GOIÁS, 2011b, s/p). O pilar é composto por quatro iniciativas: suporte as escolas vulneráveis; Correção da distorção idade/série com implantação de programas de aceleração de aprendizagem em parceria com empresas especializadas; redução da evasão e reprovação; apoio à diversidade.

Para dar suporte as escolas vulneráveis, apresentam-se propostas de identificar unidades com maior necessidade de apoio e acompanhamento da secretaria e na sequência elaborar um programa de assessoria pedagógica a essas escolas com “equipes especializadas por meio das melhores práticas” (GOIÁS, 2011b, s/p). O documento da reforma propõe disponibilizar materiais de apoio aos professores para desenvolver um bom ensino aula-a-aula, com sugestões de exercícios. São previstos, no programa, um sistema diferenciado de remuneração por meio do pagamento de bônus aos melhores docentes de cada região e programas de incentivo para os professores acompanharem os alunos que mais precisam. Nesse sentido, o programa demonstra a pretensão em implantar na rede de educação estadual mecanismos de gestão que incentivem a competitividade entre os docentes e demais profissionais, valorizando a iniciativa individual.

Para viabilizar a redução da desigualdade educacional o projeto da reforma educativa em Goiás, expõe por meio do terceiro pilar, a necessidade de expandir a oferta de programas de erradicação do analfabetismo de adultos em todo estado. Ofertar programas de aceleração do aprendizado, por meio de ações internas da Secretaria e parcerias com organizações especializadas, com mecanismos tecnológicos de controle em tempo real das ações das escolas. O Projeto prevê a implantação de programas de nivelamento para prevenir as

---

<sup>41</sup>Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/>



reprovações. Apoio a diversidade com ênfase no ensino especial, educação no campo, educação indígena e quilombola.

No quarto pilar, as ações visam estruturar *o reconhecimento e remuneração por mérito* (GOIÁS. SEDUC, 2011a). Tem como iniciativas: o índice de desempenho educacional de Goiás; Bônus por desempenho dos servidores; prêmio escola; poupança para alunos; educadores do ano. Este pilar está ancorado nas políticas de responsabilização e de meritocracia em complemento aos demais instrumentos de acompanhamento e controle da gestão das escolas, conforme breve explicação que aparece no documento:

O Governo de Goiás tem iniciado uma grande frente de meritocracia nas suas diversas instâncias. A Secretaria de Educação também acredita na importância do reconhecimento dos bons profissionais, que se esforçam e conseguem obter resultados que melhoram a aprendizagem dos alunos. A meritocracia deve ocorrer em forma de reconhecimento financeiro, por meio das bonificações, e de reconhecimento social, evidenciando os servidores que mais merecem. Este fenômeno irá gerar uma disseminação dos bons exemplos e das boas práticas, construindo um ambiente de busca pela excelência e cultivo de bons valores para a educação (GOIÁS. SEDUC, 2011a, p.4).

Do ponto de vista das políticas pautadas na meritocracia recomendadas pelo Banco Mundial, o índice de desempenho educacional tem ligação direta com os programas de bonificações e premiações aos professores e alunos. Foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO) que estabeleceu medidas de acompanhamento do desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. Uma dessas medidas foi a criação de uma prova padronizada focada em Língua Portuguesa e Matemática, cuja aplicação ocorre anualmente com os estudantes das séries finais das três etapas da educação básica, dentro do que estabelece o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO). Os números do IDEGO originam-se dos resultados obtidos na prova Goiás, que são provas aplicadas pela secretaria de Educação em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CaEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>42</sup>. As primeiras provas foram elaboradas especificamente para a avaliação das escolas goianas e aplicadas em novembro do ano de 2011.

De acordo com a SEDUC, ter um sistema próprio de avaliação ajudaria a identificar potencialidades e limitações do sistema educacional goiano visando redefinir ações e estratégias de apoio a situações de maior vulnerabilidade. O ponto positivo no Saego segundo a Secretaria está no fato de que ao ser realizado anualmente, permite fornecer o resultado do

---

<sup>42</sup>Secretaria de Estado da Educação divulga Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana. Notícia publicada em 21/09/2012 disponível em <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3679>

desempenho dos alunos em um espaço menor de tempo em comparação com o IDEB que acontece de dois em dois anos. Isso favorece o redirecionamento de esforços e a adoção de novas iniciativas para melhorar o sistema educacional. Por meio do acompanhamento dos resultados individuais dos alunos seria possível estabelecer o sistema de premiação aos alunos previsto na iniciativa 19 poupanças para os alunos, uma vez que a partir dos bons resultados dos alunos na prova seriam concedidos prêmios aos estudantes através da institucionalização do “Prêmio Poupança-Aluno” (LEI N° 17.745, DE 13 DE JULHO DE 2012).

No pilar *reconhecimento e remuneração por mérito* na iniciativa de número 17 prevê a o pagamento de bônus por desempenho aos professores, criando assim um “ciclo virtuoso de busca pelo bom desempenho” (GOIÁS, SEDUC, 2011a, s/p) e haveria a expectativa da criação de um bônus progressivo que segundo o texto do pacto o valor do prêmio seria incrementado conforme o desempenho dos alunos e outros quesitos não explicitados.

Para realizar essa ação, a Secretaria implantou o programa “Reconhecer – Educação, o mérito é seu” que envolvem premiação dos professores, demais servidores, escolas e alunos. No início da implantação foi denominado de bônus de incentivo a regência, posteriormente foi ampliado para atender os demais profissionais da escola, passando a chamar bônus de incentivo educacional, mediante os mecanismos de acompanhamento e controle estabelecidos no programa<sup>43</sup>. Acompanhando as ações de implementação do programa de pagamento do bônus por desempenho aos professores foi sancionada a LEI N° 17.735, de 13 de julho de 2012, que institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual (Art. 1º) e destaca no Art 3º os critérios para pagamento do bônus:

1º Fica instituído o Bônus de Incentivo Educacional, vantagem pecuniária a ser paga no exercício de 2012 aos profissionais titulares de cargo efetivo dos quadros do magistério público e de agente administrativo educacional estadual, que desempenharem suas funções de acordo com os preceitos estabelecidos nesta Lei (GOIAS, 2012a). O Bônus de Incentivo Educacional será devido ao profissional que: I - no desempenho da função de professor regente, apresentar o planejamento de aulas a cada duas semanas e ministrá-las conforme quadro de horário definido previamente na unidade escolar; II - no desempenho da função de coordenador pedagógico, participar das formações oferecidas pela SEDUC e estar presente na unidade escolar, de acordo com a carga horária definida na modulação; III - no desempenho da função de tutor pedagógico, participar das formações oferecidas pela SEDUC e cumprir o planejamento semanal oferecido pelo Núcleo Pedagógico da Subsecretaria, atendendo a 10 (dez) turnos; IV - no desempenho das funções de diretor, vice-diretor ou secretário-geral, que constituem o grupo gestor, garantir o cumprimento dos dias letivos constantes do calendário escolar e executar as seguintes tarefas: a) lançamento diário, no SIGE, da frequência dos alunos; b) lançamento semanal, no SIGE, da frequência dos professores regentes,

---

<sup>43</sup>Programa Reconhecer o mérito é seu. Disponível em <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/20%20-%20Projeto%20Reconhecer/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>

coordenadores pedagógicos e, a cada duas semanas, entrega dos planos de aula dos professores regentes; c) lançamento bimestral, no SIGE, da nota e frequência de alunos por disciplina; d) acesso diário ao e-mail institucional da escola. Parágrafo único. Ato próprio do Secretário de Estado da Educação disciplinará a execução dos critérios arrolados no inciso IV. (*Idem*)

A percepção dos recursos está condicionada a frequência dos professores e a outros requisitos previstos no Art. 3º da Lei citada acima. Desse modo, ficaria a cargo da secretaria de educação definir os instrumentos de acompanhamento e controle dos critérios explicitados na legislação em seu Artigo 6º:

Art. 6º Para os fins do disposto no art. 4º, a Secretaria de Estado da Educação definirá instrumentos de controle social da frequência do pessoal ali previsto, que deverão ser afixados em locais de acesso ao público, sendo que a ausência de tais instrumentos implicará o não pagamento do Bônus. Parágrafo único. A Secretaria de Estado da Educação realizará auditoria permanente para averiguação da frequência dos profissionais. Constatada fraude, perderão eles o direito à percepção do Bônus referente à sua carga horária na unidade, sem prejuízo da instauração do devido processo administrativo disciplinar (GOIAS, 2012<sup>a</sup>).

Como estabelecido na Lei, o grupo gestor passou a ter um papel de grande responsabilidade no acompanhamento e controle das atividades dos profissionais aptos à bonificação. Em seguida, a iniciativa do bônus o documento do pacto prevê a criação do “Prêmio Escola”, direcionado às unidades educacionais “que se superam a cada dia e conseguem garantir aos seus alunos ensino de qualidade” (GOIÁS. SEDUC, 2011b, p. 32). O “Prêmio Escola”<sup>44</sup>, através do Programa de Reconhecimento de Desempenho das Escolas Públicas Estaduais propõe premiar as unidades escolares que apresentarem um trabalho de “excelência”, obter alto desempenho no IDEB e na avaliação padronizada da SEDUC/GO via sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEGO), criado para mensurar o desempenho da rede estadual. Uma das condições para o recebimento do prêmio é que a escola mantenha a placa do IDEB devidamente afixada. Todavia, consiste em uma medida controversa, pois relaciona-se diretamente aos processos de responsabilização, ranqueamento e competição entre as unidades, embora a posição do secretário não considerasse essas dimensões. O Prêmio Escola possui uma cartilha específica, denominada *Prêmio Escola: Programa de Reconhecimento do Desempenho das Escolas Públicas Estaduais* (GOIÁS. SEDUC, 2011 d).

---

<sup>44</sup>Prêmio Escola, disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/view/35388547/cartilha-premio-escola-secretaria-da-educacao-do-estado-de-goias>.

Outro programa implantado foi o Programa poupança-aluno é “um programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola e região” (GOIÁS. SEDUC, 2011b, p. 33). Criado pela LEI N° 17.745, de 13 de julho de 2012, posteriormente alterada pela Lei N° 17.894, de 27 de dezembro de 2012. É o aspecto da reforma que contempla estímulos aos discentes com melhor desempenho da rede pública com base nos critérios, indicadores educacionais e de avaliação organizados pela SEDUC, como reconhecimento pessoal e individual de mérito. Conforme estabelece o art. 1º, o prêmio no valor R\$1.100,00(mil e cem reais) por aluno. Os valores seriam creditados em contas-poupança de titularidade desses alunos, aberta com a finalidade de recebimento da premiação. Desse montante apenas R\$ 300, 00 (trezentos reais) do valor poderia ser retirado de maneira imediata pelo aluno premiado, ficando o restante condicionado a conclusão do Ensino Médio (SILVA, 2014).

Em 2014 ocorreu outra alteração no valor dos prêmios quando da sanção da Lei nº 18.571/2014 (GOIÁS, 2014b). Nesse sentido, houve uma atualização no valor da premiação individual e foi fixado um novo percentual de retirada imediata do prêmio. O valor da poupança subiu para R\$ 1.200,00(mil e duzentos reais), sendo que 30%, trezentos e sessenta reais poderiam ser retirados imediatamente e o restante continuou condicionado à conclusão dos estudos. O total de prêmios oferecidos mais do que dobrou, com o limite de até 10.000 premiações.

Finalmente, a iniciativa número 20 do quarto pilar, refere-se ao evento Educadores do Ano nomeado por Libâneo (2011) de “Oscar da Educação”, É uma das ações reformistas com maior visibilidade na mídia, pois prevê um reconhecimento social dos vencedores, na figura de alunos, professores e gestores. Além de homenagem objetivando a exposição das boas práticas, os contemplados poderiam obter “viagens de intercâmbio, reconhecimento na mídia e bônus financeiros” (GOIÁS/SEDUC, 2011a, s/p). O Projeto de Lei 3.449/13 de autoria do deputado Elias Júnior (PMN) foi aprovado em duas votações na Assembleia Legislativa e Institui o “Prêmio Educador o Ano” em homenagem aos professores da rede pública do Estado de Goiás que desenvolve projetos inovadores e bem-sucedidos. Como noticiado no Portal do Servidor do Estado de Goiás, a proposta aprovada tem o objetivo de:

Estimular o desenvolvimento de práticas educativas modernas e diferenciadas, valorizando e reconhecendo o mérito dos professores, por sua importante contribuição para o forte avanço do ensino público por todos os cantos do Estado de Goiás (Goiás, Portal do servidor, s/p).

As ações de reconhecimento e remuneração por mérito foram concebidas segundo Libâneo (2011, p. 6), na perspectiva “estritamente instrumental de Educação” o autor revela que, “com objetivos padronizados, retira do professor a possibilidade de colocar em prática os

saberes que dão especificidade à sua profissão. Ele passa a trabalhar apenas para o que pedem as avaliações standardizadas” (idem).

Por fim , o quinto pilar foi definido com uma *profunda reforma na gestão e na infraestrutura* tendo como iniciativas: excelência em infraestrutura; escola modelo e comunidade; integração educacional com os municípios; excelência de gestão da Secretaria e otimização dos gastos.

O projeto da reforma descrito no pacto prevê uma suposta melhoria da gestão e da infraestrutura da rede estadual por meio do fortalecimento do programa edificar e garantir as condições adequadas de aprendizagem com a simplificação dos processos de pequenos reparos. Implantação da escola modelo e comunidade para fortalecer a escola na comunidade com foco no pedagógico.

*Escola modelo e Comunidade* com foco no pedagógico, com definição clara de processos e atribuições na estrutura – manual de referência aprimorado a cada ano contendo o modelo de funcionamento, relação com a comunidade fortalecida.

*Integração educacional com os municípios* - Suporte às etapas iniciais da educação básica, através de ações articuladas com as redes municipais oferecendo suporte para avaliação diagnóstica em cada município de acordo com o nível da educação; suporte pedagógico e de gestão com assessoria e materiais de apoio; Reconhecimento e premiação dos casos de sucesso; Criação do ICMS Educacional, vinculando parte do repasse do ICMS ao desempenho do município em educação.

*Excelência em gestão* da secretaria com revisão e simplificação dos principais processos; Sistema de monitoramento em tempo real que mostre o desempenho da rede nos níveis das secretarias, subsecretarias e escolas, elaborar Boletins de transparência para todas as esferas da rede e publicá-los

*Otimização dos gastos*, para realizar a reforma que inclui o pagamento do piso salarial, investimento em infraestrutura é preciso fazer economia e direcionar os gastos, com objetivo de otimizar os gastos da educação estadual, de forma a utilizar os recursos nas áreas mais importantes. Com o apoio de consultoria de empresa especializada foi identificada uma economia de mais de R\$ 100 milhões anuais a serem resgatados através da redução de trabalhadores temporários, reordenamento de rede, redistribuição de funções administrativas e revisão do custeio (PORTAL DO PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011)<sup>45</sup>. Pontua-se nesse

---

<sup>45</sup> Portal do pacto Pela Educação. Disponível em <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>

pilar a existência do controle das escolas e do trabalho dos professores por meio da política de avaliação por desempenho.

A implantação do Pacto Pela Educação em Goiás, com cinco pilares estratégicos, dez metas e vinte e cinco iniciativas significou de acordo com a análise crítica de Libâneo (2011) “a subordinação a um modelo de capitalismo que se torna uma forma de racionalidade tecnológica que impõe estandardização (padronização), o controle e a dominação” (p.4). O programa assumiu o compromisso com uma educação padronizada, com critérios bem definidos em torno do controle do desempenho e a responsabilização pelos resultados.

Em relação a efetivação das metas e iniciativas que compõem cada pilar estratégico que sustenta a reforma da educação em Goiás, pode-se obter algumas constatações. Em termos de valorização e fortalecimento do profissional da educação o que houve foi a institucionalização da política de pagamento de bônus para os professores assíduos e que mantêm em dia a entrega dos planejamentos com os conteúdos e estratégias de ensino de acordo com o solicitado pela Secretaria da Educação. Houve alteração no Estatuto e no Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério por meio da aprovação na Assembleia Legislativa da Lei Nº 17. 508/2011 que retirou dos profissionais da educação direitos conquistados ao longo da carreira.

A implantação da Academia de Liderança, foi inspirada na Reforma da Educação de Nova York, iniciada no ano de 2002<sup>46</sup>, e teve como objetivo promover cursos intensivos de treinamento para os professores que desejassem assumir a gestão nas escolas mais carentes e problemáticas da rede. A fim de contribuir nesse esforço, a Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, iniciou, em 2009, o Programa Excelência em Gestão Educacional, conforme expõe Gall e Guedes (2009):

...que tem como uma de suas colaborações a publicação de duas experiências educacionais que, com suas estratégias e ações, possam servir de inspiração para gestores, educadores, empresários e políticos brasileiros interessados em melhorar a qualidade de nossas escolas públicas. São elas: A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil e Escolas Charter no Brasil: A Experiência de Pernambuco (p. 5).

A recomendação do documento da Fundação Itaú Social para o Brasil seria no sentido de discutir medidas alternativas de contratação de professores utilizadas pela reforma de Nova

---

<sup>46</sup> Reforma Educacional de Nova York, sob a coordenação técnica do Instituto Braudel, e iniciativa da Fundação Itaú Social  
Disponível em <http://pt.braudel.org.br/noticias/arquivos/downloads/a-reforma-educacional-de-nova-york-possibilidades-para-o-brasil.pdf>

York para enfrentar o problema da escassez de professores na rede pública do país. Para sanar o problema do déficit de professores na rede pública do país são sugeridas alternativas, tais como: a contratação de profissionais liberais como docentes; Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas e recém-graduados sem licenciatura como docentes; Contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas.

A iniciativa da implantação da academia prevista no pacto, teve como finalidade promover cursos de formação aligeirada, prática para os diretores e professores que desejassem tornar-se diretores. Propunha a certificação aos candidatos e profissionais já ocupando posições de liderança na rede de ensino (SILVA, 214)

Quanto à adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem, o primeiro passo da secretaria de Educação foi reconhecer e fortalecer o trabalho do coordenador pedagógico através da reconfiguração da carga horária de 30 horas semanais para 40 horas semanais. Foram realizados cursos de capacitação para os professores especificamente de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O Currículo Referência implantado pela SEDUCE institui uma base curricular comum para todos os estudantes no modelo de currículo “instrumental com conhecimentos práticos” (LIBÂNEO, 2011, p. 3). Com objetivo de corrigir problemas de aprendizagem a SEDUCE criou programas para a correção da distorção idade/série. Ampliou o número escolas de tempo integral. No ensino médio criou o programa Jovem de Futuro. Para desenvolver os programas foram criadas parcerias com a Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e Cenpec.

Com vistas a reduzir significativamente a desigualdade educacional o projeto prevê a adoção de iniciativas inovadoras para garantir o crescimento e desenvolvimento da rede de ensino com equidade e chance real de aprendizado a todos os jovens goianos, que visa diminuir ou acabar com as reprovações e conseqüentemente com a distorção idade/série. De acordo com Silva (2014, p. 162), vários são projetos conduzidos pela SEDUCE, a saber, amigos da escola, programa saúde na escola, Movimento cidadania e paz na escola, programa Educacional de Resistência às drogas, programa Goiás contra a Dengue, dentre outros.

O quarto pilar diz respeito à estruturação de uma política de responsabilização por um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito com destaque para o Programa Reconhecer que está atrelado ao pagamento de bônus que pode chegara R\$ 2.250,00 (Dois mil e duzentos e cinquenta reais) (Pacto pela Educação, 2011) de acordo com os critérios definidos no programa. Foi instituída a premiação para as escolas com índice de desempenho satisfatório no IDEGO e também a premiação para os alunos com melhor desempenho. Com a

implantação desses programas percebe-se uma estreita vinculação da escola com uma empresa produtiva em que o foco se concentra nos resultados e não nos processos.

A reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino engloba várias ações da Secretaria para reforma e intervenções para a melhoria da estrutura física das unidades escolares como o Programa Edificar, com investimentos de R\$ 6 milhões para reformas de escolas; fortalecimento do vínculo com a comunidade por meio da contratação de coordenadores de pais para todas as escolas públicas; modernização da gestão da Secretaria de Educação. Além de projetos e programas de fortalecimento da gestão. Todas as ações visam alcançar uma maior eficiência e melhor utilização dos recursos.

As transformações ocorridas na rede estadual de ensino em Goiás, com a implantação do Pacto pela Educação devem ser entendidas dentro de uma totalidade permeada por contradições, lutas históricas com embates entre os diferentes interesses da sociedade contemporânea.

Diante da análise do documento Pacto Pela educação, constata-se que, apesar de parecer ter foco no pedagógico, o conjunto de diretrizes reformistas descritas no documento analisado indica uma sobreposição das formas de gestão, limitada a uma a cultura de resultado, impulsionada pela meritocracia, pelo sistema avaliativo em larga escala e pela responsabilização dos agentes escolares. Esses elementos são constitutivos de reformas educacionais contemporâneas baseadas na imposição de padrões empresariais às escolas. Tendo em vista que durante a implantação do programa percebeu-se a ausência da discussão com as universidades e com os pesquisadores da área educacional. Fato esse que desencadeou inúmeras manifestações com notas de repúdio dos setores educacionais ligados ao ensino, a pesquisa e a formação docente no Estado.

Outro documento que foi reformulado com o pacto pela educação, refere-se ao currículo da educação básica, estabelecido para unificar o ensino básico nas escolas goianas e favorecer as transferências sem maiores prejuízos aos alunos, devido as diferenças de conteúdos entre as escolas.

### Currículo de Referência

O Currículo de Referência é um documento organizado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) com a finalidade de apresentar as diretrizes, as expectativas de aprendizagem, os eixos temáticos, os conteúdos bimestralizados. O objetivo do documento consiste em contribuir para uma melhor compreensão dos elementos do currículo e sua



utilização em todas as unidades escolares de 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, conforme documento da SEDUC:

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás compreende que construir um currículo referência é uma forma de indicar a busca da superação dos problemas e dificuldades que a Educação Básica atualmente enfrenta em todo o país e em nosso estado, fortalecendo assim um conjunto de ações importantes para a consolidação de uma aprendizagem significativa do estudante (2011, p 09).

O Pacto pela Educação tem por objetivo consolidar uma aprendizagem significativa do estudante proposto em um currículo com conteúdos mínimos de aprendizagem, voltados para a aquisição de habilidades e competências, com ênfase nas disciplinas de Língua portuguesa (Leitura), Matemática e Ciências.

O novo currículo conta com o componente da bimestralização, a qual objetiva estabelecer a padronização e maior controle do ensino na rede estadual, definido em torno de habilidades e competências básicas a serem desenvolvidas a cada bimestre. A Secretaria de Educação justifica a bimestralização devido a necessidade de unificar os conteúdos bimestrais em toda rede, no sentido de facilitar migração dos alunos da rede durante o ano letivo de forma a prosseguir ao ensino sem perdas para os discentes. Conforme descrito, o Currículo de Referência (GOIAS, 2012) estabelece:

Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (p. 10).

As necessidades do ensino são entendidas nos documentos da Secretaria em consonância com os documentos das políticas internacionais e nacionais em que prevê um currículo instrumental de conteúdos mínimos, dando ênfase a Leitura, Matemática e Ciências, com vistas a alcançar os resultados e números nas avaliações nacionais. Dessa forma, a educação na rede pública estadual, voltada tão somente para alcançar os resultados, assume uma visão reducionista de Ensino Fundamental, pobre de conteúdos científicos e culturais (SILVA, 2014).

A partir do Currículo Referência foram elaborados os cadernos educacionais com desdobramentos de conteúdos por bimestre. Considerados no âmbito do pacto como materiais de apoio aos professores e aos alunos, elaborados a partir das expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos do Currículo Referência, como uma política de alto impacto na aprendizagem. Os cadernos educacionais foram pensados e elaborados pela Secretaria de

Estado da Educação com o objetivo principal de subsidiar a prática pedagógica dos professores.

Na visão da secretaria de Educação o caderno educacional é uma das ações que ela acredita impactar e estimular a busca pelo saber. Os cadernos são divididos por bimestres e explicitados aula a aula com conteúdos mínimos, com explicitação das expectativas de aprendizagem no início de cada aula, atividades compostas por questões objetivas e indicação de pesquisas a serem realizadas pelos estudantes (CADERNO EDUCACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA Nº 4).

Após a reeleição do governador Marconi Perillo, a professora Raquel Teixeira assume a secretaria de Educação do Estado de Goiás, com a missão de continuar as implementações iniciadas com o pacto pela educação em 2011.

#### Gestão Raquel Teixeira

Em 2015 Marconi Perillo foi reeleito governador do Estado e ingressou em seu quarto mandato como chefe do poder executivo estadual. Com isso, assumiu a secretaria de Educação do Estado de Goiás a professora Raquel Teixeira<sup>47</sup>, cargo esse que já havia ocupado no primeiro mandato do governador Marconi Perillo nos anos de 1999 a 2001. Em 2002, foi eleita Deputada Federal por Goiás pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sendo reeleita em 2006.

Ao tomar posse como Secretária de Educação em 2015, Raquel Teixeira assume a responsabilidade de dar continuidade às políticas de reformas educacionais que vem sendo implantadas no Estado desde 2011, ano em que foi aprovado e lançado o plano de reforma Pacto Pela Educação, no mandato do então secretário Thiago Peixoto.

A gestão de Raquel Teixeira na Secretaria da Educação segue orientada pelas diretrizes do Pacto pela Educação, porém com destaque para algumas iniciativas. Isto é, permanecem e foram fortalecidas as políticas de reconhecimento e remuneração por mérito com o pagamento do bônus aos professores, igualmente as políticas de profunda reforma na gestão das escolas com o empenho do governador e da secretaria para a implantação das

---

<sup>47</sup> Professora, formada em Letras, Mestre pela UnB e Doutora em Linguística pela Universidade da Califórnia, EUA. Possui ainda pós-doutorado em Língua e Cultura pela Escola de Altos Estudos de Paris.

Organizações Sociais (OSs)<sup>48</sup> dentro da estrutura do estado para gerir as instituições públicas. Para tanto, o governo por meio da secretaria de educação buscou o modelo das Escolas Charters Norte Americanas. Com isso, passou a ser articulado o plano de privatização das escolas públicas por meio da iniciativa privada como novo modelo administrativo. Na visão de Giovanni Frizzo<sup>49</sup>:

“Entregar as escolas públicas para administração de OS significa transformar as escolas em empresas, que elas funcionem na forma gerencial destes modelos de gestão. Ou seja, não será a formação humana a preocupação central da educação, mas sim a sua lucratividade e o cumprimento de metas estabelecidas pelas próprias OS e governos, ferindo a autonomia das instituições públicas de ensino”, (ANDES-SN. 19/11/2015).

Esse ideário de gestão administrativa, baseada em Organizações Sociais tem sua orientação nas políticas iniciadas no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso. Sob a ótica neoliberal desencadeou uma série de reformas no estado brasileiro, a partir o pressuposto de que seria necessário diminuir a atuação do estado nas políticas sociais, mas manter-se atuante no sentido de garantir o espaço para a reprodução do capital. Para concretizar esse ideário seria necessário abrir espaço para as privatizações das instituições públicas produtivas, com a criação das parcerias público-privadas e adoção de Organizações Sociais, além de enxugar o quadro de servidores públicos, uma vez que a folha de pagamento seria responsável, dentre outros fatores, pela escassez de recursos e ineficiência operacional do poder público.

No estado de Goiás, a implantação das OSs nas escolas foi idealizada sob a justificativa do baixo desempenho dos estudantes da rede, o qual no dizer dos reformadores se deve ao fato das escolas serem geridas por professores, e não por gestores. Por essa razão, o governo passaria para as organizações com experiência de gestão privada, como escolas particulares e fundações, a gestão de um quarto das escolas do estado, a iniciar-se no ano de 2016. Com esse novo modelo, o governo entende que a gestão terceirizada em parceria com o setor privado pode alcançar uma qualidade de ensino ainda maior no Estado (JORNAL OPÇÃO, 12/01/2015).

---

<sup>48</sup> Juridicamente *Organização Social* é uma qualificação, um título, que a Administração outorga a uma entidade privada, sem fins lucrativos, para que ela possa receber determinados benefícios do Poder Público (dotações orçamentárias, isenções fiscais etc.), para a realização de seus fins, que devem ser necessariamente de interesse da comunidade.

<sup>49</sup> Coordenador do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) e 1º vice-presidente da Regional Rio Grande do Sul do SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7852>.

A busca pela efetivação da terceirização da educação pública goiana nos parâmetros das OSs iniciou-se ao final do ano de 2015, no momento em que o governo de Goiás anunciou que a partir do ano de 2016 repassaria a gestão de um quarto das escolas estaduais para Organizações Sociais (OS), por meio de contratos de gestão. No dia 7 de dezembro de 2015 o governador baixou o Despacho de número 596/2015 autorizando a celebração dos contratos de gestão com as empresas privadas, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás<sup>50</sup>.

Posterior ao anúncio da privatização das escolas, estudantes goianos inspirados pela experiência de estudantes paulistas, iniciaram no dia 9 de dezembro de 2015, um processo de ocupação em dezenas de escolas em todo o estado. As críticas tecidas pelos estudantes foram em relação à falta de diálogo do governo de Goiás sobre o projeto de terceirização com a comunidade escolar e com a comunidade acadêmica. No início das ocupações, o governo limitou-se a intimidar os estudantes, com pedidos de reintegração de posse e uso de violência policial, o que acabou por levar os estudantes a deixarem as ocupações em fevereiro de 2016. Todavia, as ocupações, as manifestações das Universidades por meio de cartas de repúdio, constantes debates e apoio aos estudantes foram importantes no sentido de abrir o diálogo com a sociedade sobre essas novas políticas e conscientizar a população da necessidade de garantir uma escola pública e gratuita como direito social.

Perseguindo a ideia das terceirizações, no dia 6 de janeiro do ano de 2016, o Estado e a Seduce tornaram públicos o Instrumento de Chamamento Público nº 1/2016 para a seleção da OS e contrato de gestão para o gerenciamento, a operacionalização e a execução das atividades administrativas de apoio para a implantação das políticas pedagógicas definidas pela secretaria nas unidades da Macrorregião IV – Anápolis.

Ocorreu que no dia 22 de janeiro, a Seduce recebeu um ofício do Ministério da Educação informando detalhadamente a impossibilidade dos recursos do Fundeb serem transferidos para as contas desses programas caso passassem a ser geridos por OSs. Impossibilidade essa, amparada nos atos normativos legais de diversos programas, não permitindo, portanto, a descentralização dos recursos.

Com base nas explicações expostas pelo Ministério da Educação e após análise do Edital nº 1/2016, foi expedida no dia 16 de fevereiro de 2016 uma recomendação conjunta pelo Ministério Público de Goiás, o Ministério Público Federal e o Ministério Público de Contas, algumas recomendações à Seduce:

---

<sup>50</sup> DIÁRIO OFICIAL/GO Nº 22.221 de 08 de dezembro de 2015. Disponível em: [http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Di%C3%A1rio%20Oficial%20\(parte%201\).pdf](http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Di%C3%A1rio%20Oficial%20(parte%201).pdf)

Considerando a falta do princípio da gestão democrática do ensino, a possibilidade do uso indevido de recursos do Fundeb, o prazo excessivo dos contratos de gestão a serem firmados (12 anos no total), os valores por alunos díspares no edital, a ausência do devido credenciamento e idoneidade das OS até então selecionadas, orientando seu adiamento até o atendimento às adequações (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016).

Segundo o Ministério Público a recomendação não foi acatada pela Secretaria, o que levou a proposta da 57ª Promotoria de Justiça de Goiânia, a 13ª Promotoria de Anápolis e o Ministério Público de Contas a proporem uma ação civil pública para a suspensão do edital. De posse da determinação na época, a Seduce chegou a afirmar que as entidades qualificadas não contemplaram a proposta e o primeiro chamamento foi declarado fracassado, levando o Ministério Público a desistir do processo.

Nesse ínterim, a Secretaria da Educação recebeu em solenidade no Palácio Pedro Ludovico Teixeira, no dia 17 de junho de 2016, o diretor do Banco Mundial no Brasil, Martin Raiser, para firmar um acordo por meio de um convênio com o Banco Mundial para cooperação no desenvolvimento, implementação e avaliação do programa de gestão compartilhada das escolas estaduais com as Organizações Sociais Educacionais (OSEs). Para o governador Marconi Perillo, essa colaboração irá dar condições a Goiás de trabalhar com mais segurança e com maior eficiência, conforme esclarece: “Ter o selo do Banco Mundial será muito importante para o projeto. Tenho certeza que essa experiência será, daqui a alguns anos, comemorada pelo Banco Mundial como uma história de sucesso que ajudou a transformar a educação em todo o Brasil”<sup>51</sup> (Notícia publicada no Jornal Goiás Agora, no dia 17/06/2016).

Por conseguinte, um novo edital, foi lançado no dia 19 de agosto do mesmo ano com o Chamamento Público nº 3/2016, nas mesmas diretrizes do anterior, cujo objeto era idêntico ao já questionado pelo Ministério Público o que novamente suscitou a sua intervenção. Na primeira etapa do chamamento classificaram quatro OSs sendo elas: a Associação Grupo Tático de Resgate (GTR), Instituto Brasileiro de Cultura, Educação, Desporto e Saúde (Ibraceds), Instituto de Educação, Cultura e Meio Ambiente (ECMA) e Instituto de Educação e Cidadania (IEC).

No dia dezoito de outubro de 2016, a Secretaria de Educação anunciou a Organização Social que iria gerir as 23 escolas estaduais na região de Anápolis, a 55 km de

---

<sup>51</sup> <http://www.goiasagora.go.gov.br/banco-mundial-auxiliara-implantacao-de-oss-na-educacao/>

Goiânia. Trata-se do Grupo Transparência e Resgate Social (GTR)<sup>52</sup>, que venceu a o processo de chamamento público, assumindo um contrato no valor de cerca de R\$ 1 milhão mensais para gerir as instituições de ensino. Conforme apurado pelo MP, essa entidade foi qualificada pelo Decreto nº 8.556/2016, porem questionada por ter apenas seis meses de existência como OS não havendo qualquer registro no site de que a empresa tenha experiência nessa área. A propósito, o presidente da instituição, José Roldão Gonçalves Barbosa, é filiado ao PSDB, mesmo partido do governador, Marconi Perillo de acordo com informação do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Ao solicitar através de liminar a suspensão do edital nº003/2016 para a contratação das OSs, o Ministério Público, por meio de sua assessoria de Comunicação justifica sua decisão:

Que as demais organizações classificadas também não possuíam os requisitos necessários para desempenharem o trabalho, em especial quanto à capacidade profissional e idoneidade moral de seus dirigentes, que, em alguns casos, figuram como réus em ações penais por corrupção, peculato, desvio de verbas públicas e associação criminosa (MP-GO, 2016)<sup>53</sup>

Diante do exposto, até o presente momento se encontra suspenso o edital de contratação das OSs para gerir as escolas. Perante as dificuldades encontradas para a concretização dessa proposta, a secretária de Educação do estado realizou workshops com as entidades qualificadas e compartilhou experiências de casos de sucesso, como as Escolas Charter nos EUA<sup>54</sup>, de forma a levar os interessados a ajustarem suas propostas e formar corpo técnico qualificado para participar do chamamento. Acrescenta-se também uma série de audiências públicas com os representantes do Ministério Público, Sintego, diretores, professores, alunos e comunidade local, a fim de discutir o projeto de gestão compartilhada com OSs na educação Goiana.

Outra ação de destaque na gestão de Raquel Teixeira na Secretaria foi a Implantação do Goiás 360, uma ferramenta tecnológica criada para agilizar e dar transparência às tomadas de decisão, democratizar o acesso à informação, facilitar a rotina de gestores, professores, estudantes e comunidade, e para promover a participação da população nas questões relacionadas à educação, cultura e esporte. Conforme a explicação apresentada na

---

<sup>52</sup> A GTR é uma associação de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, a qual é gerida por seu estatuto social. Foi fundada em maio de 2009 e seu Conselho de Administração é composto por uma equipe multidisciplinar com conhecimento e experiência nas áreas da saúde, educação e cultura.

<sup>53</sup> Disponível em <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/estado-e-seducer-sao-acionados-por-irregularidades-no-edital-para-contratacao-de-os-na-area-da-educacao#.WXdXmBXyvIX>

<sup>54</sup> Nota Oficial publicada no site da Seduce no dia 05/01/2017.

Consolidação das Ações e Programas dos Órgãos e Entidades do Estado de Goiás, (Exercício 2016), a implantação do Goiás 360 tornou a gestão pública mais transparente, ágil e eficiente:

Com o Goiás 360 reforçamos a integração entre todos os departamentos da Seduce, as 1.150 escolas da rede e as 40 subsecretarias regionais em todo o Estado. A plataforma digital, composta por vários softwares, também tornou a gestão mais transparente ao colocar à disposição dos pais de alunos, alunos, professores, gestores, demais profissionais da Seduce e a comunidade em geral, uma gama de informações, em tempo real, nas áreas de educação, cultura e esporte (p. 50).

A ação apresentada acima coaduna-se com a iniciativa 24 do pilar número cinco do Pacto pela Educação quando propõe um sistema de inteligência nos padrões do sistema de monitoramento de dados em tempo real que mostre o desempenho da rede nos seus três níveis: secretaria, subsecretarias regionais e escolas. Assim como também favorecerá a elaboração de boletins de desempenho para todas as esferas da rede, os quais poderão ser disponibilizados para toda a sociedade.

## 2 Critérios de Qualidade nos Documentos da Secretaria de Educação

O Pacto pela Educação, documento que instituiu a reforma na educação goiana foi estruturado seguindo os princípios disseminados pelos organismos internacionais para atender as demandas da educação do Estado de Goiás no contexto econômico do neoliberalismo e da globalização dos mercados mundiais. Sendo assim, traz em sua concepção um conjunto de princípios que proporcionam a ampla participação da iniciativa privada no espaço público da educação escolar, direcionando os caminhos que o sistema educacional de Goiás deve seguir para conquistar a qualidade da educação e assegurar uma posição satisfatória no ranking do IDEB, resultante das avaliações em larga escala.

### 2.1.1 Visão de finalidades e objetivos escolares

As políticas internacionais de cunho neoliberal fundamentadas nos parâmetros economicistas do mercado supervalorizam os resultados quantitativos, uma vez que primam pela produtividade e competição. Por certo, essas orientações teóricas incidem nas finalidades educativas escolares e repercutem diretamente nas políticas e diretrizes educacionais, no currículo, nas práticas pedagógico-didáticas, nas formas de organização da escola, nos procedimentos avaliativos e nos referenciais de qualidade. Em suma, as finalidades educativas constituídas no âmbito das políticas neoliberais, anunciam as orientações a que estão expostos os sistemas escolares e o ensino-aprendizagem, por ser as finalidades poderosos indicadores de sentido e de valor das orientações políticas que repercutem nos sistemas escolares.

Ao analisar o documento da reforma educacional goiana Pacto pela Educação, foi possível apreender as finalidades educativas escolares contidas nos pilares que sustentam o pacto, os quais estão voltados para a valorização e fortalecimento do profissional da educação; adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; redução significativa da desigualdade educacional; na estruturação do reconhecimento e remuneração por mérito e na profunda reforma na gestão e na infraestrutura. De acordo com o exposto no documento, os pilares elaborados devem atender ao objetivo de promover a excelência em educação, associados aos critérios da eficiência.

As finalidades educativas analisadas sob a ótica da reforma apresentada pela Secretaria de Educação retratam a preocupação com o baixo desempenho dos estudantes, no que concerne ao ranqueamento das escolas goianas em relação a outros estados. Contudo, a preocupação com índices do IDEB revela que a qualidade da educação está intimamente ligada aos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade. Assim, a proposta de reforma limita-se em propor ações que levem a melhorar os resultados educacionais.

### 2.1. 2 Visão de organização e Gestão

A gestão nos moldes da reforma educativa em Goiás pode ser caracterizada como materialização de um projeto específico de educação neoliberal/tecnicista, pois institui a linha gerencialista da concepção de gestão técnico - científica, com regras e procedimentos administrativos voltados para a racionalização dos gastos e a eficiência nos serviços prestados, ênfase nos resultados com regras e procedimentos burocráticos, implantação do sistema de monitoramento e controle das atividades com utilização de instrumentos de gestão da administração empresarial. Conforme expresso nas iniciativas do programa, em relação à excelência em gestão:

Racionalização de gastos: com o apoio de consultoria especializada, foram identificadas oportunidades de economia em mais de R\$ 100 milhões anuais. Esta iniciativa visa aplicar estas economias em áreas como redução de temporários, reordenamento de rede, redistribuição de funções administrativas, etc. Eficiência nos processos: revisar e simplificar os principais processos, para ganhar agilidade e atender melhor nosso público-alvo. Sistema de monitoramento: implementar sistema de inteligência para monitoramento de dados em tempo real que mostre o desempenho da rede nos seus 3 níveis – secretaria, regionais e escolas.- Boletins de transparência: elaborar boletins de desempenho para todas as esferas da rede – escolas, regionais e Secretaria, e disponibilizar para toda a sociedade (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Essas e outras iniciativas surgiram em decorrência do diagnóstico da gestão e da infraestrutura da rede estadual realizado pela Secretaria de Educação no ano de 2011, no qual apontou para a necessidade de promover mudanças nessas áreas. Em termos de gestão



organizacional, viu-se a urgência em estabelecer um foco no pedagógico na Secretaria, de maneira a revisar as atividades e atribuições nas escolas e deixar claro o foco pedagógico da unidade escolar e de seus principais servidores. Propõe-se ainda simplificar e otimizar os processos básicos operacionais, financeiros e pedagógicos das escolas. No que concerne ao pedagógico fortalece-se a gestão da informação com o propósito de monitoramento e a gestão de pessoas a fim de consolidar o controle da mão de obra docente para o pagamento dos benefícios da meritocracia, o qual é articulado com base em recompensas e sanções. Assim sendo, a ação pedagógica se concentrará no cumprimento de metas, acompanhamento dos resultados visando a melhoria dos índices.

A justificativa para a ampla reforma na educação goiana é apresentada com base no baixo desempenho materializado no ranqueamento do IDEB de Goiás em relação aos outros estados. Certificou-se que a qualidade do trabalho educacional revela problemas na ordem da eficiência, eficácia e produtividade. Desse modo a reforma deveria atuar na resolução dos problemas da administração das instituições escolares de forma a refletir diretamente nas propostas de reorganização do trabalho dos gestores escolares. Como pode ser verificado, o documento pacto pela educação traz a o ranking da educação em Goiás:

Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07. (GOIAS, 2011a).

O documento também faz alusão aos avanços na educação em Goiás nos últimos anos e ressalta o potencial de crescimento do estado no sentido de oferecer um ensino de qualidade as crianças e aos jovens das escolas goianas. Mas adverte que apesar desse potencial a educação pública goiana enfrenta dificuldades no que se refere ao alcance da qualidade do aprendizado dos alunos (Goiás, 2011a). Qualidade essa concebida no modelo neoliberal empresarial.

O modelo empresarial é confirmado na análise de Libâneo (2011) quando se refere a “Implantação de modelos empresariais de gerenciamento com metas quantificadas, valorização da meritocracia, incentivo ao desempenho individual, tutoria e *coaching*, monitoramento” (p.3). Ou seja, a educação passa a subordinar-se ao modelo capitalista, com critérios bem definidos de dominação, regulação e controle.

As estratégias de reforma na gestão emergem dos conceitos adotados na administração empresarial, claramente expostos nos termos *coaching*, uso do bônus/

premiação e gestão focada e resultados. As notas divulgadas em placas públicas afixadas nas portas das escolas validam a visão produtivista presente na implementação da reforma incentivando a competitividade recomendada insistentemente pelo neoliberalismo. Inclusive o uso dessas placas, é critério para a participação no Prêmio Escola (GOIÁS. SEDUC, 2011d).

Para compreender o propósito da gestão na reforma educacional goiana é preciso interpretar as estratégias que fundamentam o documento da reforma e que estão definidas no pilar 5 - *realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino* (GOIÁS/SEDUC, 2011a) que destaca duas dimensões da gestão, a organizacional e a financeira, sendo que a dimensão pedagógica reduz-se ao monitoramento do desempenho e na gestão de pessoas, que “adquire dentro dos padrões da meritocracia um sentido inegável de controle da mão de obra docente” (MOURA, 2016, p. 89).

A gestão organizacional e financeira está articulada com base em recompensas e sanções. Dessa forma, a avaliação educacional, enquanto promotora de diagnósticos e intervenções pedagógicas, se torna também parte integrante dos mecanismos de controle da gestão, principalmente no que se refere ao controle de qualidade do desempenho dos alunos, mas, também dos profissionais que atuam diretamente com eles (GOIÁS/SEDUC, 2011a, 2011b, GOIÁS, 2012d, 2013c, 2014c). A partir da avaliação educacional, por meio da prova padronizada, é que se estabelecem as ações meritocráticas e são fomentadas as práticas de responsabilização incorporadas ao padrão de gestão adotado. Nessa cultura de resultados, a responsabilização aparece na reforma goiana em situações como distribuição de bônus/prêmio para alguns participantes e unidades, divulgação de notas e instalação de placas de IDEB nas portas das escolas, com possibilidade de afastamento diretor do cargo. Lembrando que a atuação o gestor da unidade educacional deve ocorrer baseada na concepção de Gestão Democrática Escolar, no entanto, tem assumido a responsabilidade pelo:

Desenvolvimento pedagógico, pela orientação e monitoramento do trabalho dos professores, pela frequência dos alunos, pela auto avaliação e pelos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações internas e externas (GOIÁS, 2011f, p. 223).

Nesse sentido, o diretor escolar assume as atribuições de vigia e prestador de contas pelo desempenho dos professores e demais funcionários sob sua supervisão em todos os níveis, pois deverá responder pelo IDEB e sofrer sanções, inclusive com perda do mandato de diretor, caso não alcance os resultados esperados:

Um dos principais compromissos assumidos pelos novos diretores é o cumprimento das metas estabelecidas pelo IDEB. Para isso, eles terão que conduzir o trabalho nas escolas visando os melhores resultados nas avaliações de aprendizagem dos alunos. Alcançar as metas do IDEB é condição para os gestores permanecerem nos cargos (GOIÁS, 2011f, p. 224).

A fim de acompanhar todo o trabalho houve incremento do aparato tecnológico do sistema de informação com propósito de verificar, monitorar, acompanhar o cumprimento de metas previamente estabelecidas. Após o exposto, conclui-se que a gestão concebida no Pacto pela Educação, assume a face gerencialista, viabiliza as relações meritocráticas, com ênfase em controle dos processos e foco nos resultados.

### 2.1.3 Visão de ensino-aprendizagem

O Pacto pela Educação tem o enfoque relacionado ao aprendizado especificamente no segundo pilar, o de adoção de práticas pedagógicas de alto impacto na aprendizagem dos alunos. As iniciativas que compõem esse pilar foram elaboradas para contemplar a correção de distorções nos aspectos pedagógicos relacionados à aprendizagem. No entanto, percebe-se que os pressupostos de aprendizagem estão fundamentados na perspectiva produtiva quando se adota como parâmetros os princípios da meritocracia apregoados pelo neoliberalismo. Quando se associa as distorções de aprendizagem apenas a resultados e índices. Quando se elabora um currículo mínimo baseado na aquisição de habilidades e competências com enfraquecimento dos conteúdos científicos aliados a consequente perda de autonomia dos professores na elaboração dos conteúdos, objetivos e procedimentos de ensino condizentes com a realidade de cada escola e cada aluno. Quando os professores e demais profissionais são avaliados, controlados e responsabilizados por um sistema que desconsidera as variáveis de aprendizagem naturais do processo.

Segundo a Secretaria de Educação em 2011 foram encontradas distorções no campo pedagógico dificultando o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, relacionados a quantidade de diferentes componentes curriculares encontrados. Provocando com isso a carência nas áreas básicas do conhecimento, como os estudos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, disciplinas consideradas básicas por comporem as provas externas.

Na tentativa de resgatar o espaço escolar como lugar onde ocorrem aprendizagens significativas foi necessário rever o perfil burocrático dos profissionais com atuação pedagógica, para que estes atuassem de forma plena na condução das atividades pedagógico-didática. Para isso foram criadas iniciativas que pudessem provocar mudanças profundas no setor pedagógico. Nesse sentido houve investimentos no fortalecimento da função do coordenador pedagógico das escolas e dos tutores pedagógicos das subsecretarias. Os tutores

foram treinados para dar o suporte aos professores com maiores dificuldades nas escolas. As Subsecretarias Regionais de Educação foram reorganizadas com foco na área pedagógica.

Com a reforma educativa promovida pela Secretaria da Educação, o ensino-aprendizagem passou por uma reorganização dos conteúdos em torno de um currículo referência de cunho instrumental de conteúdos mínimos, baseados em conhecimentos práticos, com ênfase em um ensino tecnicista, sistema de medição da qualidade por porcentagem a ser atingida pelos alunos, conforme os parâmetros determinados pelo sistema, com foco no ensino das disciplinas de Português, Matemática.

Tendo em vista a intencionalidade da atividade pedagógica, a forma pela qual se concebe a aprendizagem é um dos pontos chave para se analisar os objetivos educacionais pretendidos ao longo da gestão. Ao analisar o documento pacto pela educação, o termo aprendizagem aparece como tema central da reforma educativa, numa manifestação de que o grande problema encontra-se nas “carências no que se refere ao aprendizado dos alunos” (GOIÁS. 2011a, s/p). Nessa ótica é preciso concentrar esforços no sentido de resolver o problema da aprendizagem

O que se percebe nos documentos reformistas é a ausência de conceitos mais claros, abrangentes que explicitem melhor uma fundamentação teórica. Pois na maioria das iniciativas o sentido é vago e superficial, como por exemplo, aparece nos termos: aprendizagem no tempo certo, aprendizagens significativas, ensino de alto impacto na aprendizagem e programas de aceleração da aprendizagem. De modo geral, a visão de aprendizagem ressaltada nos pilares da reforma educativa é concebida com base em dados quantitativos, observáveis, pois os diagnósticos são realizados a partir das provas e testes padronizados. Dessa forma, a melhoria da aprendizagem é condicionada ao uso de insumos externos, como o bônus e prêmios.

Ainda que as iniciativas relacionadas à aprendizagem permeiam todos os pilares da reforma, o enfoque específico que trata da aprendizagem aparece no segundo pilar: adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno. Também tem relações diretas com o terceiro pilar que propõe reduzir significativamente a desigualdade educacional – perfazendo um total de onze ações voltadas para a aprendizagem. Alguns dos problemas envolvendo a aprendizagem aparecem no documento:

No início de 2011, foram identificadas distorções no campo pedagógico que dificultavam o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Havia carência nas áreas básicas do conhecimento. Foram encontradas mais de mil componentes curriculares diferentes, dos mais variados tipos e escopos, enquanto a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são base para as demais áreas do conhecimento, era insatisfatória. Para que seja resgatado o espaço

escolar como o lugar onde ocorrem aprendizagens significativas, faz-se necessário rever o perfil burocrático presente em muitos cargos e atividades realizadas, pois as mesmas dificultam uma atuação pedagógica plena. Algumas iniciativas de anos anteriores haviam sido implementadas neste intuito de mudança e foram aprofundadas nesta reforma (GOIÁS, 2011a).

Há o redimensionamento do foco do currículo escolar voltado aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, que ocorre dentro de uma intencionalidade, pois são estes, justamente, os conhecimentos testados nas provas externas. Por essa razão, subentende-se que a atuação pedagógica plena dos profissionais da educação estaria a serviço da preparação dos alunos para as avaliações, o que se confirma pelos objetivos do trabalho dos gestores.

Ao adotar as práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem, a reforma educativa do estado enfatiza a proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011a). Freitas, 2012) considera que “quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes” (p. 389), desconsiderando outras disciplinas de fundamental importância para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao referir-se a esse modelo de educação o autor pontua que “os professores precisam ensinar o básico, pois aos pobres basta um ensino básico”.

Nesse sentido, a visão de ensino-aprendizagem que permeia as políticas reformistas da educação no estado de Goiás, especialmente as propostas no documento Pacto pela Educação, foram formuladas por técnicos e economistas que pensam a educação de fora para dentro vinculando o conceito de aprendizagem aos resultados obtidos por meio de um receituário de insumos (provas padronizadas, metas, bônus, premiações, etc.) como se estes isoladamente pudessem imprimir qualidade à educação. Com isso, há uma simplificação da função da escola, haja vista que o conhecimento que se exige resume em preparar os alunos para a resolução dos testes, por meio de treinamentos e uso de “Kits” (LIBÂNEO, 2011) para a prática docente, dentro de uma concepção tecnicista de ensino cuja aprendizagem é baseada no desempenho.

No pilar três, verificam-se ações voltadas para os conhecimentos elementares da alfabetização e de programas de aceleração da aprendizagem, no que diz respeito ao combate à repetência e à evasão, destaca-se o suporte às escolas vulneráveis, apoio às diversidades, o monitoramento em tempo real da trajetória escolar dos alunos, principalmente, acompanhamento dos alunos infrequentes. O breve texto explicativo desse pilar demonstra o viés economicista que direciona os projetos educacionais, tendo como exemplo as reprovações, uma vez que estas representam custos para os governos e para a sociedade, por

essa razão os reformadores da educação propõem resolver o problema com soluções superficiais e a curto prazo. Segundo o texto:

A Secretaria de Educação terá como prioridade a redução do desnível do ensino dentro da rede. *Mais importante do que aumentar a média de aprendizado é melhorar o desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar. A redução da desigualdade educacional hoje significará a redução da desigualdade social amanhã.* Há diversas razões que explicam este grande desnível. Uma delas é o efeito perverso das reprovações e, conseqüentemente, da distorção idade-série de parte dos estudantes. Estudar em turmas com diferença significativa de idade gera desmotivação e, muitas vezes, baixo desempenho e abandono. O pilar de redução da desigualdade propõe *iniciativas inovadoras* para garantir o crescimento e desenvolvimento da rede de ensino com *equidade* e *chance real de aprendizado* a todos os jovens goianos (GOIÁS. SEDUC, 2011a, s/p, grifo nosso).

As iniciativas do pilar da desigualdade educacional contemplam ações que visam resolver os problemas das escolas em situação de vulnerabilidade tanto social quanto pedagógica, as quais parecem ser passíveis de se resolver imediatamente a partir de guias de aula a aula, remuneração diferenciada, residência educacional, etc.

A aprendizagem é concebida, de fato, objetivamente como rendimento, desempenho, com acentuada supervalorização do produto, pois “os temas relacionados ao aprendizado, com culminância em resultados positivos nas avaliações externas empreendidas por nossos estudantes, sempre foram tratados como prioridade, e, por isso, elevamos o trabalho pedagógico ao topo de nossas preocupações e ações empreendidas” (GOIÁS, 2011f, p. 192).

Em síntese, a visão de aprendizagem presente na reforma educacional goiana denominada Pacto Pela Educação, segue as diretrizes propostas pelos organismos internacionais, alinhadas às políticas de resultados impostas em âmbito nacional. Os elementos que compõem os textos oficiais expressam a centralidade na aprendizagem, contudo, a visão de aprendizagem que se considera é a que pode ser medida, aferida, observada, instrumentalizada na avaliação objetiva, viabilizando todo o sistema de recompensas, responsabilização e punições. (RAVITCH, 2011; LIBÂNEO, 2011; FREITAS, 2012a; TORRES, 2003).

#### 2.1.4 Visão de avaliação

Avaliação centrada na medição de competências, cujo objetivo é levar ao resultado por meio das provas em escala. Nesse modelo de avaliação, o produto tem mais importância do que os processos. Para garantir um bom produto, os governos precisam reforçar o sistema de acompanhamento e controle. Sobre o alcance dos resultados desejados, o projeto da Secretaria de Educação prevê a implementação de políticas de responsabilização como forma de alcançar as metas quantitativas almeçadas. Para isso, foram estabelecidas metas e

iniciativas que associam remuneração e desempenho, ou seja, a escola, os professores, os alunos ao apresentarem os resultados condizentes com as expectativas do programa, terão premiações, bonificações, num círculo “virtuoso” (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011) de busca pelo bom desempenho.

As ferramentas utilizadas pelo sistema para medir o desempenho são as provas estandardizadas compostas pela (ANA, ADA, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, SAEB). A Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA) é realizada bimestralmente por amostragem em que os alunos fazem as provas por ciclos até caso não alcance o desempenho almejado, repete-se o ciclo com revisão dos descritores com maiores erros, depois da revisão os alunos fazem nova prova e assim sucessivamente. A Prova Brasil é realizada nas séries finais (5º e 9º ano) em anos ímpares. No início e final do ano letivo realiza-se a Provinha Brasil, somente para os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. No terceiro ano do Ensino Fundamental, nos anos pares, é aplicada a prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Sobre as avaliações externas Freitas (2007) expõe seu posicionamento:

Não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão (p, 981).

O autor justifica seu posicionamento, pelo fato dos governos, numa visão unilateral, desconsiderarem a quantidade de variáveis que compõem o cenário da educação pública, atribuindo a responsabilidade pelos resultados somente a escola como ocorre com o IDEB, o autor se diz temerário devido à complexidade de variáveis que compõem a realidade do sistema educacional, dos alunos e da escola.

Ao propor a redução da desigualdade educacional, o projeto de reforma da Secretaria de Educação propõe iniciativas que corrijam a distorção idade/série por meio de programas de redução do analfabetismo, programas de aceleração da aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, programas de nivelamento de conteúdo com atividades intensivas de revisão no início de cada ano. Provas diagnósticas a cada bimestre com revisão dos principais tópicos do currículo como ocorre na Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA) com objetivo de reduzir os índices de evasão e reprovação e promover a equidade. Conforme afirma Freitas (2007) as iniciativas limitadas ao combate à evasão e a reprovação não resolvem o problema da universalização da qualidade da Educação básica, e sim tende a postergar os problemas políticos, econômicos e sociais enfrentados pelo liberalismo (FREITAS, 2007):

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu acaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (p. 968).

O processo de avaliação da secretaria da Educação do Estado de Goiás segue a linha mestra das orientações das políticas internacionais, à medida que institucionaliza um programa educacional nos padrões de mercado, que se consolida na prática através da preparação dos alunos para responderem as provas externas em escala, e ainda serem responsabilizados pelos resultados, os quais são analisados de forma fragmentada e descontextualizada da realidade, pressupondo regulação e controle.



2 – Quadro síntese das principais ações da Secretaria de Educação no período de 2012 (implantação do Pacto pela Educação) e 2016 (Gestão Raquel Teixeira)

<p>Pacto Pela Educação SEDUC - Go Exercício 2012</p>	<p>Ações desenvolvidas na Gestão Raquel Teixeira SEDUCE Exercício 2016</p>
<p><b>PROGRAMA APRENDER MAIS - AÇÕES PEDAGÓGICAS DE IMPACTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ampliação da educação integral</li> <li>2. Aquisição e distribuição de periódicos, livros didáticos, literários e técnicos</li> <li>3. Correção da distorção idade / ano escolar, redução da evasão e repetência</li> <li>4. Desenvolvimento das ações pedagógicas da educação de jovens e adultos</li> <li>5. Desenvolvimento das ações pedagógicas do ensino à distância</li> <li>6. Desenvolvimento de ações pedagógicas do ensino especial</li> <li>7. Desenvolvimento de ações pedagógicas e universalização do ensino fundamental</li> <li>8. Desenvolvimento de ações pedagógicas e universalização do ensino médio</li> <li>9. Implantação do sistema estadual de avaliação educacional</li> <li>10. Implementação do currículo</li> <li>11. Promoção de políticas intersetoriais</li> </ol> <p><b>IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RECONHECER.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprimoramento do sistema de avaliação dos profissionais da educação</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programa De Correção De Fluxo - Projeto Crescer Juntos -</li> <li>2. Programa Bibliotecas Escolares</li> <li>3. Programa Da Escola De Tempo Integral</li> <li>4. Projeto Inteligência Pedagógica E Formação</li> <li>5. Projeto – Avaliação Dirigida Amostral (ADA) - é uma avaliação diagnóstica da aprendizagem contínua e amostral aponta para propostas de intervenção pedagógica a serem realizadas em sala de aula.</li> <li>6. Projeto ENEM EXPRESS - objetivo de orientar e incentivar a participação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio do estado de Goiás na prova do Enem, vestibulares e concursos</li> <li>7. Projeto RODA – Roteiro de Didática Aplicada - um instrumento de Gestão de Conteúdos, contemplando o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás e, transversalmente, a Educação para Trânsito. O material didático será aplicado de forma homogênea, em todas as unidades escolares da rede de ensino</li> <li>8. Projeto de Apoio à Inclusão</li> <li>9. Projeto Refazer - É um atendimento pedagógico especializado e mediado no contexto da diversidade.</li> <li>10. Projeto Autonomia, Socialização E Interação – ASI - Destinado aos estudantes com comprometimento intelectual de nível de apoio generalizado ou difusivo</li> </ol>

<p>2. Fortalecimento da carreira e adoção do sistema de bônus por desempenho</p> <p>3. Prêmio de excelência</p> <p><b>PROGRAMA ESCOLA REFERÊNCIA - MELHORIA DA INFRAESTRUTURA FÍSICA, PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoio Técnico Administrativo e logístico ao Desenvolvimento de atividades de ensino</li> <li>2. Aquisição Instalação e Manutenção, Suporte De Equipamentos. Mobiliários e Tecnologia da Informação. Destinados Às Unidades. Jurisdicionadas À SEE</li> <li>3. Aquisição e distribuição de computadores para professores e alunos da rede pública - projeto amigo</li> <li>4. Desenvolvimento e implantação de sistema único de banco de dados e informações integrado aos diversos sistemas gerenciais</li> <li>5. Implantação e doação de uniforme e material escolar (kit aluno)</li> </ol> <p><b>PROGRAMA REDUÇÃO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL, FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ampliação do atendimento. aos alunos em situação de vulnerabilidade social ou privados da liberdade, na rede estadual</li> <li>2. Ampliação do nº de alunos atendidos com projetos de arte, esporte, diversidade cultural e transversais</li> <li>3. Prevenção e Enfretamento ao Bullying</li> <li>4. Programa Saúde na Escola /PSE EM GOIÁS – 2012</li> </ol>	<p>ou com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual, também de caráter acentuado.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Formação Inicial Do Trabalhador – FIT Projeto que desenvolve uma dinâmica de formação para o trabalho e, é destinado principalmente aos estudantes com deficiência intelectual e/ou transtornos, acima de quatorze (14) anos.</li> <li>12. Programa RECONHECER - Destinado ao pagamento dos servidores por meio de Bônus</li> <li>13. Projeto Coordenadores De Pais</li> <li>14. Programa Ensino Médio Inovador</li> <li>15. Projeto Agente Jovem:</li> <li>16. Programa Nacional De Acesso Ao Ensino Técnico E Emprego Pronatec</li> <li>17. Programa Brasil Alfabetizado</li> <li>18. Implantação Do Programa Goiás 360</li> </ol>
---	--

<p>5. Movimento Cidadania e Paz na Escola</p> <p>6. Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD</p> <p>7. Goiás contra a Dengue</p> <p>8. Aquisição de materiais esportivos, artísticos e realização de jogos estudantis, mostras e festivais de arte</p> <p>9. Implantação de educação de jovens e adultos e ensino médio integrada à educação profissional</p> <p>10. Jornada de ampliação da aprendizagem: AABB comunidade</p> <p>11. Suporte às escolas vulneráveis - de baixo desempenho</p> <p><b>PROGRAMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO QUALIFICADO E VALORIZADO.</b></p> <p>1. Criação e implantação da academia de liderança</p> <p>2. Criação e implantação da escola de formação dos profissionais da educação</p> <p>3. Formação inicial e continuada, presencial e a distância dos profissionais da SEE nas diversas áreas do conhecimento</p> <p>4. Formação inicial e continuada, presencial e a distância dos profissionais da SEE nas diversas áreas do conhecimento</p>	
---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise dos documentos Consolidação das Ações e Programas dos Órgãos e Entidades-Exercício 2012 e Diretrizes Operacionais da SEDUCE – 2016/2017

Pela síntese exposta no quadro acima, pode-se perceber as referências de gestão e planejamento da Secretaria da Educação com ações pulverizadas, programas desarticulados e descontextualizados em suas relações com o todo.

## CAPITULO IV

### AS REPERCUSSÕES DAS POLITICAS ESTADUAIS NAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO, GESTÃO, FUNCIONAMENTO INTERNO DA ESCOLA E NA QUALIDADE DE ENSINO.

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados empíricos coletados em duas escolas estaduais no Estado de Goiás. Pretende-se, através de pesquisa empírica, apreender as percepções dos professores, coordenadores e diretores sobre as reformas educacionais do estado, a partir da implantação do Pacto pela Educação (2011-2014) e na gestão Raquel Teixeira (2014-2016) em relação às finalidades educativas, à qualidade de ensino e os desdobramentos do referido programa nos aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos nas escolas e nas salas de aula, bem como as suas consequências na qualidade do ensino-aprendizagem. Para a análise foram utilizadas quatro categorias: a) Visão de Finalidades e objetivos da educação escolar; b) visão de Ensino-aprendizagem; c) visão de organização e gestão da escola; d) visão de avaliação e fatores intraescolares.

#### 1. Caracterização da Pesquisa

Com vistas a conhecer as percepções dos professores, coordenadores e diretores sobre a implantação das diretrizes e programas da reforma educativa do Estado de Goiás, bem como a sua repercussão nas formas de funcionamento das escolas e na qualidade do ensino, procedeu-se à investigação empírica em duas escolas da rede estadual, pertencentes à Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (Seduc).

A seleção das instituições investigadas obedeceu aos seguintes critérios: a)<sup>55</sup> Escolas estaduais com ensino regular de 6º ao 9º ano, possuindo no mínimo cinco turmas em funcionamento. b) índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>56</sup>, sendo uma escola com nota mais alta no IDEB e outra com nota mais baixa;

---

<sup>55</sup> Os critérios de seleção utilizados nesta pesquisa fazem parte dos critérios de seleção adotados numa pesquisa de maior abrangência denominada *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental à luz da teoria do ensino desenvolvimental*, realizada pelo grupo de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação da PUC Goiás, com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) no período de 2013 a 2016. Em sua totalidade a pesquisa abrange onze (11) escolas no estado de Goiás.

<sup>56</sup> IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

A pesquisa desenvolveu-se com a utilização dos seguintes procedimentos: pesquisa documental, observações *in loco*, entrevista com diretores, coordenadores pedagógicos e professores no período de novembro de 2015 a abril de 2016. Mediante o levantamento bibliográfico buscou-se conhecer as produções científicas atuais relacionadas ao tema das políticas públicas educacionais e suas repercussões no funcionamento interno das escolas e na aprendizagem dos alunos, o que também possibilitou o aprofundamento da pesquisa bibliográfica em anais de eventos científicos como ANPAE e ANPED e em outras revistas científicas. Paralelamente a esse estudo, realizou-se análise nos documentos e projetos em andamento na rede estadual de ensino, em que se procurou identificar as parcerias presentes nos referidos programas e projetos. Por meio da revisão da literatura foi possível reunir as publicações com o intuito de explicar as relações entre as políticas internacionais multilaterais e as políticas educacionais brasileiras.

As observações ocorreram em vários ambientes na escola tais como, sala dos professores, salas de aula, momentos coletivos, conselho de classe. Pretendeu-se com as observações acompanhar o cotidiano da escola, o que viabilizou identificar as relações e interações que acontecem no interior de cada uma das escolas e, ao mesmo tempo, perceber como os órgãos da Subsecretarias Regionais de Educação (SRE) interferem no sentido de direcionar as ações das escolas quanto às práticas de gestão, ao acompanhamento e controle das ações pedagógicas dos professores, bem como na determinação dos mecanismos a serem adotados na execução das diretrizes da reforma educativa da Secretaria de Educação do Estado.

Nas salas de aula foram observadas dez aulas de cada uma das disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências totalizando vinte e cinco (25) horas de aulas observadas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental nas duas escolas selecionadas, as quais foram escolhidas por serem as disciplinas das avaliações externas (ADA, PROVA BRASIL)<sup>57</sup> tanto dos órgãos estaduais, quanto do Ministério da Educação.

Quanto às entrevistas, foram realizadas mediante um roteiro previamente elaborado (Anexo), observando os objetivos da pesquisa de obter as percepções dos professores,

---

<sup>57</sup> Prova Diagnostica Amostral – ADA, criada pelo Saego é aplicada em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza para os estudantes do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Prova Brasil e Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

coordenadores e diretores a respeito das políticas educativas do Estado e, também, perceber como estes profissionais se apropriam e transformam as suas ações administrativas e pedagógicas para atender aos programas e projetos da reforma, mesmo sabendo das contradições e dissonâncias do projeto com a realidade das escolas. As entrevistas ocorreram nos meses de março e abril do ano de 2016 nas duas instituições pesquisadas e transcorreu normalmente no ambiente da escola em dias e períodos marcados antecipadamente com os entrevistados, tendo sido gravadas em áudio com a permissão dos participantes, para posterior transcrição. Visando assegurar o sigilo dos nomes das escolas, as mesmas receberam a denominação de Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2).

A pesquisa recorreu-se ao método dialético, com abordagem qualitativa por estes oferecer ao pesquisador a possibilidade de estudar um determinado fenômeno em seu contexto histórico, social e cultural que se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações humanas que ocorrem no âmbito da escola.

Dessa forma, o processo educativo deve ser analisado a partir da contextualização do problema, buscando compreendê-lo em sua totalidade, historicidade e contradição em uma realidade complexa, que apresenta particularidades ao considerar as práticas dos gestores e professores determinantes da realidade na qual se encontram inseridos. Logo, as suas percepções, os modos de apropriação das reformas educativas definem os estilos de atuação no contexto educacional, permitindo avaliar como a ação dos sujeitos interfere na mudança ou preservação das práticas escolares. A análise dos dados foi a partir das categorias elaboradas para a análise do conteúdo:

- 1) Finalidades e objetivos da educação escolar - Buscou-se nesta categoria apreender e analisar os indicativos da concretização da política educacional nas finalidades e objetivos da escola e nos critérios de qualidade de ensino, bem como nas formas de implementação das estratégias reformistas nas escolas estaduais.
- 2) Visão de ensino e aprendizagem - Nesta categoria procurou-se identificar indícios das orientações da reforma educativa na atuação dos professores em sala de aula quanto aos aspectos organizacionais da aula, aspectos pedagógico-didáticos, aspectos da aprendizagem e desenvolvimento, além de apreender indícios das políticas nos resultados de desempenho escolar dos alunos.
- 3) Visão de organização e gestão da escola: - Esta categoria refere-se a influência de orientações da política educacional no funcionamento interno das escolas envolvendo aspectos como: estrutura física e material que ajuda na qualidade de ensino, práticas de organização e gestão da escola, processos de tomada de decisões e relação escola e

comunidade. Refere-se, ainda, às atitudes, formas de apropriação e de atuação dos dirigentes escolares em relação à adoção ou não de uma postura crítica frente às mudanças, formas de resistência ou práticas de adesão às orientações oficiais da Secretaria de Educação.

4) Procedimentos das avaliações externas e fatores intraescolares - Aqui procurou-se apreender as práticas de avaliação da aprendizagem no modelo das avaliações externas, redução do processo de ensino-aprendizagem ao treino de habilidades para responder aos testes padronizados, prevalência dos resultados quantitativos sobre os qualitativos. Buscou verificar, também, a postura dos professores frente ao processo das avaliações externas

## 2. Apresentação das escolas

As características das escolas pesquisadas apresentam semelhanças quanto às disposições legais, pois ambas são instituídas e regulamentadas pelas esferas federal e estadual, regidas pelo mesmo sistema de ensino, mas diferem em infraestrutura e nas formas de organizarem os trabalhos internos, embora apresentem projetos em comum.

### 2.1 Escola 1 (E1)

A Escola E1, situada no município goiano próximo à capital Goiânia. A escola oferece ensino de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo cerca de 1.064 (Um mil e sessenta e quatro) alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui 30 (trinta) turmas distribuídas em 10 (dez) salas de aulas no prédio da escola (sendo oito salas do Ensino Fundamental e duas com o Ensino Médio) e 4 (quatro) salas de aula na extensão do Colégio (Polo da Universidade Aberta do Brasil-UAB) com Ensino Médio no turno matutino; 10 (dez) salas de aulas no prédio da escola no turno vespertino (com Ensino Fundamental e Médio) e 6 (seis) salas de aula no turno noturno (Ensino Médio). Nesse turno também é ministrado o Curso Técnico Profissionalizante em Segurança do Trabalho vinculado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do Governo Federal.

No ano de 2014, houve um aumento expressivo do número de alunos para o Ensino Médio, com a falta de salas de aulas para atender à demanda, a Subsecretaria Regional de Educação, alocou os alunos excedentes no prédio onde funciona o Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) situado em um bairro mais distante do prédio principal. Dessa maneira, foi criada a extensão do colégio que funciona há dois anos em um prédio separado do prédio principal, onde funcionam a secretaria, biblioteca, laboratório de informática,

quadra coberta e demais dependências que os estudantes da extensão não têm acesso diariamente.

Quanto a infraestrutura a área construída é toda de alvenaria, dividida em dois blocos, sendo o bloco I mais antigo onde funciona a parte administrativa e sete salas de aula, o bloco II é composto por três salas de aula, 4 banheiros masculinos e 5 banheiros femininos, são interligados por um corredor de acesso com cobertura e rampas, todo o piso em granitina, com forro de PVC, sendo o prédio bem conservado, com pintura na cor amarelo marfim. A dimensão das salas de aula varia entre 34m<sup>2</sup> e 53m<sup>2</sup>, são bem ventiladas, com boa acústica e iluminação artificial. Conta também com uma quadra coberta de 800m<sup>2</sup>, com arquibancada e iluminação. As demais dependências da escola são pequenas, inadequadas, adaptadas e muitas delas atendem a duas funções ao mesmo tempo, assim descritas: sala de coordenação funciona junto a sala de professores num espaço de 20m<sup>2</sup>, sendo insuficiente para abrigar as duas funções e inadequada para o atendimento individual aos alunos e comunidade em geral em se tratando de assuntos individuais e particulares.

A secretaria da escola atende mais de 1.000 (um mil) alunos e funciona no espaço de 20m<sup>2</sup>, onde também abriga o arquivo morto escola. A sala de direção, muito pequena (8m<sup>2</sup>), adaptada, com pouca ventilação e baixa iluminação. A biblioteca funciona em uma sala de aula que foi desativada para esse fim, com espaço reduzido de 25m<sup>2</sup> o que é insuficiente e inadequado tanto para armazenar corretamente o acervo bibliográfico, quanto para o atendimento a alunos e professores, não dispõe de espaço para estudo individual e nem mobiliários suficientes para trabalhos em grupos. As funcionárias que atendem na biblioteca geralmente são professoras em situação de readaptação definitiva ou prestes a se aposentar. A cantina está localizada na parte externa, não tendo nenhum corredor de interligação entre esta e os demais blocos, estando localizado num local inadequado para sua finalidade.

Com adesão ao PROINFO, em 1999, a escola ganhou o laboratório de informática com 40,32m<sup>2</sup> construído obedecendo às normas e o *layout* do Programa. No momento das entrevistas os professores disseram que eles não utilizam o laboratório, pois os poucos computadores existentes estão desatualizados, não tem acesso à internet e faltam profissionais para auxiliá-los no suporte técnico, na elaboração e execução de projetos com os alunos, porque antes havia na escola o professor dinamizador do laboratório de informática, função que foi extinta pelo governo do Estado. Na Gestão do governo Dilma a escola recebeu do Governo Federal a sala multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado a atender alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, o espaço é insuficiente e inadequado, pois é uma sala modular montada no meio do corredor principal da



escola, se caracterizando em um “puxadinho”<sup>58</sup>. No pátio da entrada principal da escola foi montada uma tenda que atende o programa Mais Educação.

Contudo, no que se refere ao desenvolvimento das aulas, dos projetos educacionais, a escola não conta com espaços adequados ao trabalho pedagógico em que professores e alunos pudessem se sentir confortáveis e estimulados para o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as aulas em dois prédios distintos e distantes um do outro acabam por afetar o atendimento com dignidade aos estudantes, uma vez que estes ficam excluídos da escola como um todo, passando a ter uma visão parcial do processo educativo. Também há prejuízos em relação às interações com os diferentes grupos que compõem a escola, no relacionamento com os professores, pois estes se subdividem para atender dois espaços diferentes de uma mesma escola, além de não terem acesso aos outros ambientes na escola, limitando-se apenas as salas de aula.

Para o lazer e recreação, são utilizados o pátio da área livre e a quadra da escola. A área livre é ampla e arborizada dividida em dois ambientes, a parte cimentada é utilizada para recreação, ensaios, apresentações e palestras com três mesas de cimento para jogos de tênis de mesa e seis bancos de cimento. No outro espaço conta com algumas árvores frutíferas e ainda tem disponível uma grande área verde.

Pensando na melhoria na qualidade de atendimento dos alunos na escola no ano de 2016, o grupo gestor solicitou, por meio da Subsecretaria Regional de Educação, a construção de cinco salas de aula, oito banheiros sendo quatro para mulheres e quatro para homens, sala para Secretaria, sala para professores, uma sala de vídeo, uma sala específica para a biblioteca, um laboratório de Ciências, mas até o momento os recursos não foram liberados.

O quadro de servidores é constituído por 30 funcionários administrativos e por 48 professores modulados nos três turnos. A diretora foi eleita pela comunidade e está em seu segundo mandato. O processo de escolha dos diretores das unidades escolares ocorre por meio das eleições diretas para um mandato de três anos, podendo ser reconduzido por mais um mandato consecutivo. Os cargos de vice-diretor e de secretário geral são definidos pela diretora. A escola conta ainda com três coordenadores pedagógicos que atendem nos três turnos, com formação em Matemática, Biologia e Geografia. Dentre as funções administrativas apresenta-se o seguinte quadro: secretaria geral efetiva com segundo grau completo, três auxiliares de secretaria sendo, uma com ensino superior completo, uma

---

<sup>58</sup> Palavra utilizada para designar a extensão em um imóvel feita de modo irregular e ilegal, para aproveitar espaços.

cursando Direito e outra com ensino médio; sete auxiliares de merendeira; sete auxiliares de serviços gerais, todos com ensino médio completo; três professoras que ocupam a função de bibliotecárias, duas formadas em Letras e uma graduada em Pedagogia; um coordenador de turno, coordenador da merenda, um coordenador do programa Mais Educação; um professor de banda e a vice diretora que é formada em Pedagogia.

A instituição educacional é reconhecida pela sociedade, como uma boa escola devido a formação pedagógica de seus funcionários, o bom índice de aprendizagem dos alunos, o grande acervo de recursos didático-pedagógico e ainda pelo amplo espaço físico externo que oferece, sendo privilegiado pela sua localização central. Tem como vizinhança casas residenciais, uma pizzaria, um templo religioso, uma “Lan House” e autoescola. As ruas que o circundam a escola são asfaltadas e com fluxo médio de movimento de veículos.

Apesar da localização central, a comunidade atendida é socialmente diversificada, em sua maioria pertencente à classe média baixa oriunda praticamente de todos os bairros da cidade e da zona rural, são filhos de pais assalariados, comerciantes, trabalhadores rurais, domésticas, etc. Os alunos chegam à escola por meio de transporte municipal (ônibus), carros próprios (dos pais), motos, bicicletas e a pé.

O turno noturno apresenta características peculiares com relação ao perfil dos alunos. Atende alunos menores e maiores de idade, trabalhadores ou não. O turno é considerado ponto crítico com relação à evasão escolar, isso acarreta um número de alunos reprovados por faltas e a ocorrência de problemas de disciplina, uso de drogas, consumo de bebida alcoólica, tabagismo, às vezes dentro da própria escola. Mesmo os alunos menores de idade, por vezes, apresentam comportamento agressivo e desrespeitoso aos professores, colegas e funcionários da Unidade Escolar.

A escola recebe recursos complementares por meio de verbas do PROESCOLA I e II e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Os recursos recebidos referentes a 2015 foram os seguintes: Recurso do PDDE: R\$19.072,00; Recurso do PROESCOLA: R\$ 16.950,50; Mais Educação: R\$ 21.491,71, num total de Recursos no valor de R\$: R\$ 57.514,21 por ano. Somam-se a esse montante, os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar para o Ensino Fundamental na razão de R\$ 0,30 (trinta centavos) por aluno, repassado pelo governo federal e R\$ 0,14(quatorze centavos) do governo estadual.

Diante do exposto, surgem questões a serem discutidas acerca do financiamento da educação, relativos ao custo/aluno qualidade em uma escola pública, as variáveis que mais interferem em um ensino considerado de qualidade em escolas que apresentam diferentes realidades, a ampliação da qualidade de ensino na Educação Básica, e por fim as políticas de

financiamento a serem praticadas para elevar a qualidade do ensino no país.

Essas e outras questões apontam para o grande desafio a ser enfrentado pela educação brasileira no que se refere à manutenção do ensino, visando atender a um padrão mínimo de qualidade nas escolas de Educação Básica. As questões se agravam ao considerar a dimensão da educação brasileira em todos seus níveis, etapas e modalidades, além da desigualdade social brasileira e da defasagem idade/série que ainda é considerada elevada (AMARAL, 2012). O Mesmo autor cita os desafios a serem superados pela educação brasileira:

Há que se promover ainda uma substancial expansão no número de matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação superior. Dessa forma há que se elevar o volume total de recursos públicos aplicados na educação brasileira, se quisermos expandir as matrículas, corrigir as defasagens idade/série e melhorar a qualidade da educação (p. 48).

Em face do que foi observado sobre os recursos destinados a educação percebe-se os desafios a serem enfrentados pela escola analisada, no sentido de alcançar os objetivos pedagógicos, para se cumprir a missão da escola declarada no Projeto Político Pedagógico “promover um ensino de qualidade, pautado na gestão democrática e participativa, assegurando a universalização do acesso a todos, bem como a sua permanência com sucesso, visando à inserção efetiva de indivíduos críticos e participativos na sociedade. (PPP E1, 2016, p. 7).

## 2.2 Escola 2 (E2)

A escola denominada Escola 2 localizada em um município do Estado de Goiás, situada em um bairro periférico da cidade, distante do centro quatro quilômetros aproximadamente. Nas imediações observa-se a presença de atividades comerciais como panificadora, supermercados, confecções, fábrica de doces, farmácia, casa de materiais de construção e outras.

A Unidade Educacional fundada em 1969, inicialmente, destinada aos moradores do bairro e, posteriormente, passou a atender os bairros vizinhos. Na época de sua inauguração, atendia da pré-escola à 4ª Série do Ensino Fundamental, contava apenas com 2 (duas) salas de aula. Atualmente atende em média 373 (trezentos e setenta e três) alunos numa faixa etária de 10 a 17 anos, nos turnos matutino (273) e vespertino (100). Alunos que são oriundos de 13 bairros vizinhos e uma pequena clientela vinda da zona rural.

No ano de 1999, o então Governador do Estado Marconi Perillo, sancionou a Lei Nº 13.564, de 08 de dezembro de 1999, tornando realidade à eleição democrática para gestores em todas as escolas do Estado de Goiás, por ter sido uma reivindicação da classe, no entanto apenas o fato das eleições diretas para os diretores, não representa a consolidação de uma gestão democrática, mesmo porque a função de gestora continua vinculado a cargo de confiança da administração estadual, quando são estabelecidos os critérios para o pagamento das gratificações e bonificações aos gestores.

Ressalta-se que no início da pesquisa a diretora estava encerrando os seus dois mandatos consecutivos vigentes no período que compreendeu os anos de 2009 a 2015. Em março de 2015 a nova diretora assumiu o mandato por eleição direta pela a comunidade escolar, para um período de três anos, podendo ser reconduzida por mais um mandato de igual teor.

A equipe de funcionários administrativos é composto por 11 servidores e o corpo docente compõe-se de 27 professores, sendo 07 (sete) trabalhando em regime de Contrato temporário, com jornada de trabalho que varia entre 20 a 60 horas semanais. As funções administrativas são constituídas por duas (02) merendeiras, três (03) auxiliares de limpeza, dois (02) vigias e duas (02) auxiliares de secretaria, além da diretora, vice-diretora e secretária geral.

A Escola apresenta em sua fachada o nome da escola bem visível, com boa aparência, se encontra afixada na entrada a placa do IDEB. É toda murada, pintada de cor azul na parte externa e na parte interna algumas salas são de tijolos à vista e as demais pintadas na cor amarelo marfim. É adequada aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. No quesito acessibilidade, conta com rampas de acesso com corrimão, barras de apoio nos banheiros e ainda pátio calçado e gramado, utilizados para recreação.

A Escola encontra-se em estado regular de conservação, ocupando uma área total de 903, 57m<sup>2</sup> divididos em cinco blocos, construídos em épocas diferentes, não constituindo um conjunto harmônico entre eles. No bloco principal (365,80m<sup>2</sup>) localizam-se além de quatro salas de aula, a administração, sala de Atendimento Educacional Especializado e cantina. No bloco inicial (210,53m<sup>2</sup>) constam duas salas de aula, um pequeno depósito e uma varanda. No bloco anexo há mais quatro salas de aula (233,11m<sup>2</sup>). O bloco da biblioteca (33,00m<sup>2</sup>) por fim, o bloco dos sanitários em número suficiente para homens e mulheres. A quadra coberta, utilizada pelo Colégio é cedida pela prefeitura, que fica ao lado da escola, onde são ministradas as aulas práticas de Educação Física, atividades recreativas e culturais.

Das dez salas de aula, quatro salas com 43,59m<sup>2</sup>, com duas amplas janelas com vidro, uma mesa para professor e em média 35 carteiras, quadro giz, iluminação artificial e cortinas para amenizar os reflexos e bem arejadas. As demais salas, quatro possuem 39,69m<sup>2</sup> e as outras duas 44,16m<sup>2</sup>, todas construídas nos mesmos padrões: alvenaria, revestidas com reboco e pintura a base d'água, possui três amplas janelas modelo basculante, em cada sala, bem como dois ventiladores, mesa para o professor e 35 carteiras.

O espaço físico da biblioteca foi adaptado no prédio onde antes era casa do zelador, portanto, é inadequada, pouco arejada, baixa iluminação tanto natural quanto artificial e não possibilita a distribuição de mesas e cadeiras para atender os estudantes com conforto, o que dificulta a realização do trabalho com qualidade. O acervo bibliográfico conta com 5.000 (cinco mil) títulos, os quais não são catalogados e organizados dentro dos critérios exigidos pelas normas da Biblioteconomia, mesmo porque a funcionária que cuida da biblioteca não tem a formação na área. Os livros são dispostos em estantes próximas as paredes úmidas, o que favorece a proliferação de mofo e ácaros. Como o espaço é pequeno, a funcionária atende aos alunos e professores por agendamento, em que cada dia é reservado a uma determinada turma para a locação dos livros, ou atendimento aos professores. A sala da coordenação é muito pequena e abriga também a gerência de merenda.

A escola recebeu computadores, porém no período da observação se constatou que ainda estavam nas caixas, isso porque não havia espaço adequado para a montagem do laboratório de Informática, mesmo depois da reforma ocorrida no ano de 2015.

Se por um lado, as dependências não são totalmente adequadas, por apresentarem espaços insuficientes para o atendimento de maneira satisfatória as várias demandas que a escola possui, as quais necessitam de ambientes diferenciados e apropriados para o desenvolvimento as atividades com os alunos. Por outro, percebeu-se que a cada dia a escola é solicitada a acolher novos projetos, sem que haja tempo, espaço e recursos humanos suficientes para atender a todas as solicitações, mesmo assim, os profissionais da escola tem se desdobrado para dar as repostas à Secretaria de Educação via Subsecretaria Regional de Educação.

Na entrada principal da escola há painéis e cartazes com dizeres bíblicos e de autoestima, alusivos as datas comemorativas e também são usados para afixar a frequência social dos professores, utilizadas para o controle de pagamento do bônus.

A unidade escolar se mantém financeiramente com os recursos que recebe através das verbas do PROESCOLA I / II do Tesouro Estadual, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal. Para o ano de 2016 está previsto: Recurso PDDE – Programa

Dinheiro Direto na Escola– R\$ 10.820,00; Recurso PRO ESCOLA I – R\$ 7.613,00; PRO ESCOLA II – R\$ 7.634,20; Recurso PDDE Educação Integral (Mais Educação) – R\$ 11.976,86 (Fonte: PDE da escola, 2015). Recebe também o recurso financeiro para alimentação escolar através do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar e Tesouro Estadual, totalizando R\$ 0,44 (quarenta e quatro centavos) por aluno diariamente.

A missão da escola descrita no PPP tem relação direta com os aspectos pedagógicos que se almeja para a instituição: “Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola, formando cidadãos críticos, capazes de transformarem a realidade” (PPP, E2, p. 21), cujo objetivo geral consiste em:

Proporcionar um ensino democrático garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos, considerando assim, as diferentes classes sociais econômicas, implementando uma verdadeira política de educação compensatória que vise equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vagas, mas principalmente em termos qualitativos de ensino (Idem).

Percebe-se na missão descrita no PPP, uma visão ampliada de educação que norteia a elaboração do documento, porém no objetivo geral essa visão é reduzida e contraditória quando se propõe a implementação de uma “verdadeira política de educação compensatória”. Pois, a ideia de política compensatória está firmada na visão das políticas programadas e executadas pelos organismos internacionais, com a oferta de uma educação mínima como forma de atender as necessidades imediatas dos alunos mais pobres no que se refere à aquisição de habilidades e competências para inserir-se no mercado de trabalho e ser produtivo.

Dessa maneira os aspectos didático-pedagógicos na visão de Libâneo (2016) ficam “reduzidos a objetivos e competências quantificáveis e a fornecer conhecimentos úteis, habilidades e valores voltados para empregabilidade, regulados por sistemas de avaliação em larga escala, em que desaparecem a pedagogia e a didática” (p. 13).

### 2.3 Os sujeitos da pesquisa

Fizeram parte como sujeitos da pesquisa dois diretores, dois coordenadores pedagógicos e seis professores, contemplando um total de 10 entrevistas. Do total de professores do 9º ano foram escolhidos os professores das disciplinas de matemática, Língua Portuguesa e Ciências, por serem as disciplinas consideradas básicas nas diretrizes dos documentos do Banco

Mundial e Unesco, mencionadas no documento Pacto pela Educação e consideradas disciplinas ponto de atenção no PPP da escola.

Na Escola 1 foram entrevistados a diretora, uma coordenadora pedagógica e três professores das disciplinas Matemática (E01P1), Língua Portuguesa (E01P2), Ciências (E01P3) sendo todos efetivos, conforme roteiro das entrevistas (anexo).

A diretora é graduada em Pedagogia, com Pós-Graduação em informática Educativa e Tecnologias na Educação, com vários cursos de aperfeiçoamento dentre eles o ProGestão<sup>59</sup>. Trabalha há mais de 30 anos na Educação Básica, está em exercício na referida escola há 18 anos, atuou como Coordenadora Pedagógica, professora dinamizadora no laboratório de informática, professora do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e atualmente exercendo o segundo mandato na direção da escola. O coordenador do turno matutino é formado em Matemática, com especialização em Docência Universitária, trabalha na escola há cinco anos, período em que atuou como vice-diretor e coordenador.

Os professores entrevistados da E1 apresentam as seguintes características: Matemática (E01P1) possui formação em Licenciatura em matemática, com Mestrado em Educação Matemática, trabalha na educação básica há 17 anos e há 10 anos nessa escola. A professora de Língua Portuguesa (E01P2) é graduada em Letras e especialista em Educação Inclusiva e atua como professora na instituição há 7 anos e também assumiu a função de professora dinamizadora da biblioteca no turno vespertino. O professor de Ciências (E01P3) é formado em Ciências Biológicas e especialista em docência Universitária e atua na Educação Básica há mais de 16 anos e atualmente está cursando o Mestrado.

Na Escola 2 foram entrevistados a diretora, a coordenadora Pedagógica e três professores. A diretora é Pedagoga, com Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, possui 11 anos de exercício na educação básica e está cumprindo o primeiro mandato na direção da escola, em que é funcionária efetiva há 10 anos. A coordenadora tem formação em Letras Português/Inglês, especialização em Gestão Escolar e Docência do ensino Superior, é professora na Unidade Escolar há 10 anos.

A professora de matemática (E02P1) é formada em Matemática e trabalha na escola há 10 anos em regime de Contrato temporário. A professora de Língua Portuguesa (E02P2), graduada em Letras Português/Inglês e Especialista em Língua Portuguesa e em Educação Inclusiva, atua na educação Básica há 20 anos. A professora de Ciências (E02P3), formada

---

<sup>59</sup> Curso de formação para gestores escolares.

em ciências Biológicas especialista em Técnicas Aplicadas ao Ensino da Biologia, exerce a profissão de professora da Educação Básica há 11 anos.

### 3. Apresentação e análise dos dados

A análise a seguir refere-se à questão central abordada na pesquisa: a repercussão das políticas internacionais na educação brasileira e suas influências na reforma educativa do Estado de Goiás, os desdobramentos nos aspectos organizacionais e pedagógicos das escolas e o impacto dessas políticas na qualidade de ensino. Para efeito de exposição, a análise obedece às categorias mencionadas anteriormente. São apresentadas e analisadas as percepções e atuação dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores quanto às reformas educacionais implantadas pela SEDUCE, em que busca saber como os profissionais da escola se apropriam e agem em relação às diretrizes e orientações da reforma educacional da rede Estadual de Goiás adotada pelo governo de Marconi Perillo, compreendendo o período de 2014 a 2016. A análise visa obter dos profissionais observados e entrevistados sua visão acerca das medidas oficiais do sistema de ensino para implantação da reforma de modo a explicar como as políticas estaduais, influenciadas pelos organismos internacionais multilaterais, repercutem no funcionamento interno das escolas e na qualidade da aprendizagem dos alunos. A análise culmina com a discussão a respeito dos dados obtidos, cotejando-os com a ideia de qualidade, que se sustenta na concepção de educação como processo de desenvolvimento humano referenciado socialmente, ou seja, uma educação para além da preparação para as provas externas e para a empregabilidade.

#### Categoria 1 - Finalidades e objetivos da educação escolar

Neste tópico procede-se à análise das finalidades e objetivos da educação escolar na percepção dos diretores, coordenadores e professores, das escolas pesquisadas, tendo como referência a reforma educativa do Estado de Goiás (Pacto pela Educação), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as observações feitas no cotidiano escolar e os registros dos depoimentos. O conceito de finalidade como afirmado no capítulo I, está ligado ao sentido da realização de algo, ou seja, determina para que agimos, condiciona escolhas e objetivos a serem alcançados. Para Libâneo (2016), as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores. Sendo assim, ao identificar os critérios de qualidade presentes nos documentos, nos depoimentos e nas ações dos profissionais da escola



significa apreender as finalidades educativas que norteiam esses critérios e orientam os programas e projetos educacionais da Seduce.

Assim sendo, pretende-se apreender as formas pelas quais esses profissionais se apropriam e realizam na escola as ações dos programas da reforma educativa no sentido de atender as demandas da SEDUCE, a partir da implantação do programa Pacto pela Educação.

Partindo da análise do Pacto e das ações da gestão de Raquel Teixeira, percebe-se que a finalidade educativa que orienta os critérios de qualidade de ensino relaciona-se aos índices, ou seja, ao iniciar o projeto de reforma educativa a Secretaria de Educação toma como indicador de qualidade o índice do IDEB, que na E01 tem maior índice e a escola E02 menor índice, cuja relevância se encontra no documento Pacto Pela Educação:

Isso pode ser verificado, por exemplo, pelo ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o principal indicador de qualidade do ensino no Brasil. Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07(GOIÁS, 2011, p.1).

Com referência nos dados apresentados acima, a Seduce indica que as mudanças são necessárias e urgentes para melhorar o ranking das escolas goianas em termos de resultados. A partir dessa argumentação procedeu-se o processo de reforma da educação do estado, a ser desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias. No discurso oficial, as inovações que compõem o plano de reforma é considerado um modelo completo e de resultados que deverá se tornar referência para o país (GOIÁS, 2011, p1).

Em relação à visão dos professores e dirigentes (diretores e coordenadores pedagógicos) entrevistados sobre o que entendem por uma boa qualidade de ensino foi possível relacionar algumas ideias que apareceram nas respostas dos entrevistados que expressam as finalidades e objetivos da educação escolar. A diretora da E1 resumiu a qualidade da seguinte maneira:

Para o Estado boa qualidade de ensino é atingir o nível de proficiência na educação, mas eu vou mais longe, e acredito que seja conseguir uma formação mais plena, mais completa procurando atingir o ser humano preparando-os para serem mais conscientes, autônomos e críticos diante da sociedade em que estão inseridos. Boa proposta pedagógica, participação dos pais, envolvimento dos professores e equipe e em geral o espaço físico (Diretora E1, entrevista realizada em 25/04/16).

Complementando a visão de qualidade, a diretora responde sobre a proposta de qualidade da Seduce para as escolas:

A proposta baseia-se em atingir alto nível de proficiência, para tanto estamos com a política da recompensa através do bônus, o currículo de referências do estado baseado nos eixos norteadores das áreas de conhecimentos, o trabalho com os descritores de cada área, avaliações externas bimestralmente que busca no meu entender preparar o aluno para o IDEGO e o IDEB (Idem).

Nota-se que nas respostas da diretora aparecem dois pontos de vista sobre qualidade. O primeiro representa a visão por parte do estado da definição de qualidade atrelada ao conceito de proficiência, que por sua vez, vincula-se a ideia de competências, habilidades e destrezas. Da mesma forma o termo proficiência aparece na explicação do plano de ação do PPP da escola:

Nesse sentido, o Plano de Ação sintetiza as ações que serão realizadas a partir dos pontos de atenção elencados a partir dos dados do ano anterior como aprovação, reprovação, evasão, progressão, proficiência das avaliações externas como Prova Goiás e Prova Brasil (PPP, E1, p.7).

Para realizar as ações em prol da aquisição da proficiência, o Estado adotou as políticas de recompensa por meio do pagamento de bônus aos diretores, professores e coordenadores. Verifica-se que tanto na resposta da diretora, quanto no plano de ação do PPP da escola aparece o termo proficiência, servindo como ponto de atenção na preparação dos alunos para as avaliações externas, as quais serão abordadas especificamente na categoria avaliação. O termo proficiência aparece nos documentos dos organismos internacionais como uma finalidade educativa escolar, quando estabelecem objetivos de alcançar a proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Um ensino voltado para aquisição de proficiência apenas em três disciplinas consideradas pela Seduce como as mais importantes, evidencia o enfraquecimento do currículo, quanto outras disciplinas fundamentais para a formação humana, científica e cultural dos alunos.

O outro ponto de vista sobre qualidade destacado pela diretora da E1 diz respeito ao que ela considera como qualidade, demonstrando uma visão alargada de qualidade de educação, quando menciona a formação plena do ser humano como cidadãos críticos, conscientes e autênticos. Os aspectos sobre uma educação de qualidade voltada para a formação da cidadania aparecem também na fala da professora de Língua Portuguesa da E 2: “Qualidade de ensino não é apenas ensinar a ler e escrever, sujeito e predicado, mas um conjunto, é o aluno sair da escola sabendo ler, escrever e interpretar e ainda ser um cidadão, isso que é importante” (Entrevista dia 28/03/16).

Na percepção da diretora da E2 para se ter uma boa qualidade, o ensino deve ir além dos conteúdos da proficiência, deve se ensinar para a vida: “É um ensino que vai levar a pessoa a viver bem no futuro, a sobressair no emprego, na vida familiar, ela vai saber

sobressair de qualquer situação. Assim não é só de aprendizagem da leitura ou da tabuada, é o ensino da vida” (Diretora E2, entrevista dia 15/03/16). Com essa percepção de qualidade a diretora atribui à educação a finalidade de ensinar para o futuro, para a vida e para o trabalho. Ao mesmo tempo a diretora se mostra com baixa expectativa quanto à melhoria da qualidade da educação:

Eu não vejo muita perspectiva na melhoria da qualidade da educação estadual, eu acho difícil, a gente procura trabalhar, a gente luta muito para isso, mas eu não sinto que isso aí acontece. Nós professores, discutimos no momento coletivo, entra a família, entra o aluno entra o profissional da Educação que também está desestimulado, então eu não sei onde está a falha é de todos, do Governo, dos pais, dos alunos, do profissional, mas que existe falhas, e que devemos lutar para que isso seja suprido, nós temos (Diretora E2, entrevista dia 15/03/16).

A Diretora ressalta que a escola trabalha em prol da melhoria da qualidade da educação, mas que mesmo com todo empenho, discussões nos momentos coletivos, conselho de classe, mesmo assim não consegue ver os resultados e relata que existem falhas no processo, mas não soube precisar onde está essa falha, atribuindo a todos a responsabilidade pela melhoria da qualidade. A angústia da diretora pode ser explicada pela ausência de propostas que venham ao encontro da realidade da escola, pois ela sente que trabalha muito, desenvolve as atividades propostas da Seduce, no entanto, não tem visto resultados em termos de melhoria na aprendizagem dos alunos. Na observação constatou-se que os professores apresentam resistências em relação ao atendimento às solicitações da subsecretarias e da diretora sob o pressuposto de que eles se desdobrando para a realização das avaliações e não veem bons resultados em relação a qualidade dessa aprendizagem por estarem apenas treinando os alunos para as provas.

Outras respostas dos entrevistados em relação ao conceito de qualidade estão diretamente relacionados à aquisição da aprendizagem, como respondeu o professor de Matemática da E1: é aquele ensino que ajuda o aluno de alguma forma, na vida prática dele, esse é um bom ensino, é aquele ensino que o aluno aprende na escola e vai poder usar algum dia (entrevista dia 10/04/16). Para esse professor a aprendizagem significa a apreensão dos conteúdos por parte dos alunos não somente para responder as provas, mas também para serem utilizados na vida prática. Entretanto, a aprendizagem para a vida prática está associada a uma concepção pragmática de educação em que prega uma aprendizagem baseada no utilitarismo.

Os coordenadores pedagógicos das duas escolas pesquisadas concordam que os critérios de qualidade devem ser pautados na aprendizagem:

Boa qualidade de ensino é uma preparação para os nossos alunos, voltadas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que para se ter uma boa qualidade de ensino. Temos que ser professores bem preparados, entusiasmados engajados no enriquecimento da aprendizagem dos alunos Coord. E1, entrevista dia 26/04/16).

Então, a gente busca na verdade trabalhar com os alunos de maneira que eles tenham um aprendizado, mas a gente sabe que a influência dos meios externos atrapalha então a qualidade de ensino não depende só do professor depende também do aluno (Coord. E2 entrevista dia 16/03/16).

O coordenador da E1 atribui a qualidade a uma boa preparação e engajamento dos professores, no processo de ensino aprendizagem. Já a coordenadora da E2 fala da importância da aprendizagem para imprimir qualidade, mas também cita a influência do meio externo para se alcançar uma boa qualidade de ensino. Sabe-se que os fatores externos se constituem em uma variável que influencia no desempenho dos alunos e que são, na maioria das vezes, desconsiderados na formulação das políticas educacionais. O que pode ser evidenciado na ênfase dispensada à política de resultados, tanto nos documentos dos organismos internacionais, quanto no Pacto pela educação e na gestão Raquel Teixeira, em documentos da escola. Isso ocorre porque os processos pedagógicos educativos são colocados em segundo plano, por esse não aparecer explicitamente nos resultados quantitativos.

Igualmente a professora de Língua Portuguesa da Escola 2 expressa: “Boa qualidade de ensino é quando realmente há aprendizado, quando o aluno aprende e dá essa devolução para gente e a gente percebe que ele aprendeu” (entrevista dia 28/03/16). Em relação à proposta de qualidade de ensino presente nas políticas educacionais da Seduce, os entrevistados disseram que na visão da Secretaria há uma grande preocupação com os resultados, com os índices de aprovação, como se confirma nos depoimentos dos professores:

Para eles a qualidade é só o número, eles não querem saber de qualidade, só querem saber de número, aluno tem que ser aprovado pronto e acabou, só isso que é importante para eles, no meu ponto de vista, o que eles têm passado para a gente nesses últimos anos aí é isso, eles querem números, resultados, se o aluno sabe ou não, não interessa, eles querem ver no final do ano todos aprovados (professor de Matemática E1, entrevista dia 10/04/16).

Infelizmente eu não tenho uma boa perspectiva em relação a isso, pois ultimamente está sendo visto mais o quantitativo do que a qualidade, preocupa-se mais em números, em notas, em apresentar números para o governo e cada dia menos com a qualidade de ensino ou se ele está aprendendo (professora de Língua Portuguesa, entrevista dia 28/03/16).

Durante as observações nas escolas foi possível presenciar o trabalho das tutoras pedagógicas da subsecretaria, exercendo a tarefa de acompanhamento e controle das atividades dos profissionais na escola, inclusive com cobranças alusivas aos planejamentos, conteúdos e resultados, com foco no treinamento para as provas externas. Nesse sentido, os

indicadores de resultados expostos no Pacto pela Educação e cobrados pelas tutoras, expressam as finalidades educativas, ou seja, a definição de qualidade está diretamente relacionada aos índices alcançados nas avaliações externas (IDEGO, IDEB).

## Categoria 2 – Visão de organização e gestão da escola

No conjunto das reformas educativas nacionais, conforme discutido nos capítulos anteriores inserem-se as reformas educativas do Estado de Goiás. Para tanto, em 2015, foi realizada a reforma Administrativa do Estado de Goiás, em que ocorreu a fusão das Secretarias de Educação, de Cultura e de Esportes, surgindo assim, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduc). Com a posse de Raquel Teixeira na secretaria, foram implementadas, novas ações para a gestão, como por exemplo, a implantação da Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação, responsável pela implementação do programa Goiás 360, ferramenta de inovação, transparência e acessibilidade cuja finalidade é o acompanhamento em tempo real das atividades da escola, em que as informações estão descritas nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017:

A Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação mantém a premissa de acompanhar e desenvolver orientações pedagógicas para a Rede Estadual de Educação de Goiás, responsabilizando-se pelo planejamento, articulação e execução de políticas públicas para o fortalecimento do magistério, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os sujeitos de direito, matriculados nessa Rede, garantindo-lhes o acesso a aprendizagens significativas (GOIÁS, 2016, p. 55).

A implantação da referida Superintendência, se sustenta no pilar de número 5 do Pacto pela Educação, na proposta de realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura, no qual prevê a criação de um Sistema de inteligência para monitoramento de dados em tempo real que mostre o desempenho da rede nos seus 3 níveis: secretaria, regionais e escolas.

Desse modo, a diretora da E1 ao ser questionada sobre as influências da reforma nas formas de organização e gestão das escolas, respondeu que “Hoje a gestão gira em torno de conseguir a proficiência no processo ensino-aprendizagem, com ênfase nas avaliações, o gestor é mais um coordenador dos coordenadores e é cobrado como tal” (Diretora E1, entrevista dia 25/04/16). Com essa percepção, a diretora assume a função de coordenar, acompanhar e controlar as atividades desenvolvidas na escola, sendo ela, a responsável maior pelas devolutivas a serem dadas ao sistema, por meio das ferramentas tecnológicas como os sistemas *on line* de gerenciamento.

Seguindo essa lógica, os depoimentos relatam sobre as interferências das políticas da Seduce nos aspectos organizacionais e planejamentos internos das escolas, o que implica no comprometimento da autonomia:

É uma autonomia entre aspas, contudo o que foi construído nos anos anteriores, caiu por terra nesses dois últimos anos, nós pensávamos que a gente fosse crescer que a educação fosse dar um salto muito grande, Goiás estava crescendo, mas não, retrocedeu. Temos que fazer o trabalho como é proposto, a gente sofre muito, tem muita coisa que a gente não aceita, mas temos que fazer, mesmo que a gente não concorde (Diretora E2, entrevista dia 15/03/16).

Em relação ao trabalho geral da gestão nós vemos que escola não tem tanta autonomia para fazer acontecer e tomar as decisões pela qual a gente gostaria que fosse. Na questão administrativa a gente vê alguma dificuldade da gestão em não poder fazer, por orientação da secretaria, então às vezes a gente fica de mãos e pés atados (Coord. E2, entrevista 16/03/16).

Autonomia entre aspas, sempre é limitado as decisões na escola, eles sempre mandam o que tem que fazer e a escola não tem autonomia para escolher, é só o que eles mandam e pronto, Sempre quando tem reuniões, é bem participativo, Sempre damos opinião antes, mas é sempre limitado professor de (Professora de Matemática da E1 entrevista dia 10/04/16).

Sim, pois muda a rotina da Unidade Escolar em geral, uma vez que os professores e coordenadores pedagógicos preparam o que tem que ser trabalhados na quinzena, tudo deve ser mudado devido às exigências vindas da Seduce. (Coord. E1 entrevista dia 26/04/16).

Sempre nós temos que acompanhar, eu falo que essa escola é modelo, não sei por que, eles mandam fazer isso, eles passam pra gente e a gente faz, pronto, aqui na escola, tudo o que vem de lá a gente tem que fazer, nós temos um planejamento e quando vem uma orientação diferente, como o projeto da dengue, que eu tinha que desenvolver um projeto, tirar fotos apresentar, quando é assim muda a rotina, os professores ficam doidos, os alunos ficam doidos, mas quando é uma coisa planejada, como as avaliações externas, que estão planejados no nosso calendário. (Prof. de Ciências E2 entrevista dia 23/03/16).

Nota-se nas respostas dos entrevistados que as orientações da Seduce afetam a rotina da escola e interferem na consecução da autonomia. Pois, na maior parte das vezes, a escola precisa mudar suas atividades internas para atender as solicitações da Secretaria, o que acaba por comprometer a autonomia do cotidiano das escolas e das salas de aulas, uma vez que a escola se sente na obrigação de atender as solicitações por não ter a opção de escolha e devido ao excesso de cobranças e controle por parte da secretaria sobre as escolas. Para se efetivar esse controle a secretaria adotou a estratégia de pagamento de bônus, o qual está subordinado à frequência e ao cumprimento das ações propostas dentro dos prazos estipulados. Para isso, a secretaria implantou o programa Goiás 360, um instrumento de gestão à distância que permite que os resultados sejam acompanhados em tempo real. De acordo com (SHIROMA e SANTOS, 2014), com o auxílio de softwares e tecnologias de informação e comunicação e da

ditadura dos prazos, o Estado faz a gestão dos tempos escolares e o gerenciamento de professores.

Ao contextualizar o papel da gestão no processo da reforma educacional é indispensável a compreensão dos objetivos educacionais a serem alcançados pela escola. Conforme Libâneo (2012), para cumprir a sua finalidade o sistema de organização e gestão da escola deve se constituir em um conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciem as condições para alcançar esses objetivos.

Com o propósito de identificar a concepção de gestão que orienta as ações dos dirigentes escolares, buscou-se junto aos entrevistados saber como são as formas de tomadas de decisão nas escolas.

A diretora da E1 ressaltou que as relações e as formas de tomadas de decisões na escola são baseadas nos princípios democráticos, como afirmou: “Com muita democracia, buscando parceria da família, subsecretaria de educação e da comunidade escolar” (Diretora E1 entrevista dia 25/04/16).

No entanto, o professor de Ciências da E1 expressou que o processo de gestão da escola não é democrático:

Democrático, eu acho que não é, as coisas aqui são feitas sem a opinião de ninguém, quando a gente chega, já está pronto. Deveriam mudar essas posturas e essas práticas porque todo mundo deveria ajudar e participar, pois uma cabeça pensando não é capaz de decidir o que é um bem comum para todos nós, mas tudo é imposto, às vezes elas até discutem para dar uma satisfação para os professores de que elas discutiram algo, a tomada de decisão é de cima pra baixo (professor De Ciências E1, entrevista dia 18/04/16).

O professor demonstra-se insatisfeito com as formas de tomada de decisões na escola que segundo ele, as decisões são tomadas de cima para baixo. Os processos de gestão são explicados por meio de diferentes concepções dependendo do ponto de vista que se tenha dos objetivos da educação em relação a formação dos alunos. Nesse sentido, no ponto de vista do professor, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem as opiniões dos professores e funcionários.

A coordenadora da E2 pontua que a gestão atualmente se encontra engessada em decorrência do pouco poder de decisão da diretora:

Eu acho que se a gente for pensar no geral, fica mais engessado do que trabalhando de forma democrática, por que o gestor tem a vontade, tem tanta coisa pra fazer na escola, e as condições dos recursos administrativos não são os melhores.

É como se a gente fosse fazer um comparativo com as reformas, às vezes um engenheiro faz um levantamento, mas a gente sabe que a realidade da escola não é aquela, tem muita coisa que a gente gostaria de fazer e acaba não fazendo por falta de poder. (Coord. E2, entrevista 16/03/16)

Pelos depoimentos nota-se que as diretoras não possuem autonomia nas decisões e conseqüentemente todo o trabalho na escola fica comprometido, em decorrência das mudanças frequentes na rotina da escola para atender as demandas da Seduce. Percebe-se que há muitas coisas que os professores e gestores não concordam, mas acabam fazendo com receios das repreensões.

As professoras de Língua Portuguesa das duas escolas e a professora de Ciências da E2 disseram que o processo de tomada de decisão é participativo, baseado no diálogo:

Isso aí eu acho que é participativo, essa gestão agora conversa com a gente, chama o aluno conversa com os pais, decide o que a gente vai fazer, tudo é conversado, às vezes a gente tem um aluno problemático de disciplina, a gente discuti no conselho, todos os professores juntos, para ver o que pode ser feito, todo mundo da escola se une para ajudar o aluno, aí todo mundo chega a uma decisão, e é acolhido pela coletividade, quem concorda, que, não concorda e fica registrado em ata, acho que nesse ponto é legal (professora de Língua Portuguesa da E1, entrevista dia 11/04/16).

Nesse ponto nós trabalhamos muito a questão de discutir em grupo, não vejo sendo imposto pela gestão, sempre é discutido, principalmente a questão de indisciplina, muitas vezes já ouvi o próprio diretor chegar e dizer que falhou, que deveria ter feito de outra forma, o diálogo eu acho muito positivo (Professora de Língua Portuguesa E2 entrevista dia 28/03/16).

O processo de tomada de decisão de forma participativa é um dos requisitos para se efetivar a gestão democrática. No entanto, para que se concretize a gestão democrática na escola é necessária a construção de uma estrutura organizacional sólida, com responsabilidades muito bem definidas, procedimentos explícitos de tomadas de decisões, formas de acompanhamento e de avaliação (LIBÂNEO, 2013). Todas essas características devem proporcionar melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

### Categoria 3 - Visão de ensino-aprendizagem

Nessa parte das análises, buscou-se levantar a visão de ensino-aprendizagem que norteia o trabalho dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, nas escolas observadas. A categoria inclui, também, perceber como esses profissionais se apropriam e realizam as atividades propostas pela reforma educativa e em conseqüência como isso tem refletido no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

No âmbito da reforma educativa do Estado, as diretoras das duas escolas afirmaram que do ano de 2015 aos dias atuais, houve o enfraquecimento de ações previstas no programa Pacto Pela Educação. Entretanto nas iniciativas que referem-se ao ensino-aprendizagem



seguem as diretrizes do currículo referência e dos conteúdos dos cadernos educacionais, a tutoria pedagógica foi fortalecida.

Quanto à relevância das políticas da Seduce para a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, dirigentes e professores não mostraram otimismo em relação à sua influência no desenvolvimento intelectual dos estudantes. A diretora da E01 disse de forma enfática que, no sentido de uma educação integral, não houve melhora na aprendizagem e justificou:

Bem, estamos com professores cumprindo horário pelo bônus, mas contrariados, frustrados, pois devem cumprir o que é cobrado independente de seus ideais como professor. Portanto, os alunos são “treinados” para participarem de avaliações externas, mas perdem o nexo da educação que acreditamos, que é o trabalho com o intelectual, mas também afetivo, participativo, o sujeito envolvido com a sua aprendizagem, uma educação integral (Diretora E1, entrevista 25/04/16).

Na fala da diretora ela faz alusão ao pagamento de bônus, uma política fundamentada nos pressupostos da meritocracia. Tais políticas copiadas de outros países, são defendidas e disseminadas pelo setor econômico ao assumir o pagamento pautado em cumprimento de metas, próprio do setor produtivo. Isso tem provocado certa desilusão por parte da diretora e dos professores, não em referência ao cumprimento de horários, mas sim pelos efeitos causados decorrentes do excesso de cobranças e de controle em prol dos resultados.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a diretora menciona que os alunos estão sendo treinados para fazer as provas, substituindo a lógica de um ensino voltado para desenvolvimento intelectual, por um ensino preocupado em treinar os alunos para as provas externas, o que leva a desconsiderar aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem. Libâneo (2013) escreve sobre os processos de ensino e aprendizagem destacando a importância de saber como as pessoas aprendem e quais condições internas e externas que influenciam no processo. No entanto, é aparente o sentimento das diretoras em relação ao sistema de controles vindos da Seduce, que acabam afetando os motivos dos professores em relação ao seu trabalho. De acordo com as diretoras, os professores estão frustrados, contrariados e desanimados com as políticas educacionais, pois estão sentindo o peso das cobranças, do controle e da responsabilização em relação aos baixos resultados de aprendizagem dos alunos. Como descreve a diretora da E2:

Eu penso que estou muito pessimista, eu não vejo isso com clareza, eu vejo uma luta muito grande da gente como gestor, muitos companheiros que estão brigando, querendo, mas é uma luta que de repente a gente se sente desanimado, porque eu não vejo perspectiva boa na educação, de repente eles lançam projeto e a gente pensa que vai dar certo vai melhorar, mas você não vê ninguém que realmente queira que a educação melhore (Diretora E2 15/03/16).

Nesse depoimento percebe-se uma baixa expectativa da diretora em referência à melhoria da educação com a implantação das propostas da Seduce, justamente por falta de

projetos firmados na realidade concreta das escolas, dos alunos e dos profissionais que vivenciam o cotidiano escolar.

Sabe-se que ensino-aprendizagem é orientado por uma proposta curricular, na qual exprime as finalidades educativas a que servem. Desse modo, a base curricular se constitui em um poderoso instrumento de ensino-aprendizagem, por essa razão deve ser definida em consonância com a legislação que a fundamenta e em conformidade com as necessidades e anseios da sociedade. Ora, se o currículo é base para a construção do conhecimento, nas várias disciplinas é essencial que os professores, coordenadores e diretores saibam perceber a que fins se destinam os currículos. Nesse sentido, procurou levantar as percepções desses profissionais na escola sobre a contribuição do currículo proposto pela secretaria, para a melhoria da aprendizagem, de forma a proporcionar o desenvolvimento intelectual dos alunos e a construção de uma visão crítica da realidade.

Ao abordar o Currículo Referência a diretora da E1 argumentou que há muitas inconsistências e incoerências no referencial curricular proposto pela secretaria e em execução nas escolas. Dessa forma, são destacados problemas relacionados ao excesso de expectativas de aprendizagem para o mesmo conteúdo e outras sem aprofundamento, com conteúdos mínimos e engessados deixando conteúdos importantes sem as devidas abordagens. Por conseguinte, contribui para desestimular a criatividade e autonomia dos professores. Conforme explicita a diretora E1 sobre as orientações curriculares: “As expectativas de aprendizagem devem ser trabalhadas no bimestre exigido não dando ao professor Liberdade de trabalho, podendo inteiramente sua criatividade de desenvolver estratégias que gastariam mais tempo e que obteriam sucesso” (Diretora E1, entrevista dia 25/04/16).

A diretora ponderou que na sua visão “o currículo proposto pela secretaria é uma forma de engessar a educação, pois da forma que é imposto e cobrado não dá e não leva a liberdade de expressão, no sentido de formar a visão crítica dos alunos” (Diretora E1, entrevista dia 25/04/16), isso porque o currículo hoje se resume em uma imposição às escolas sem a contextualização com a realidade dos alunos. Pode-se perceber esse engessamento na sala de aula, quando os professores priorizam os conteúdos, habilidades e competências descritos no currículo referência, mesmo não concordam com a ordem dos conteúdos. Pois estes já estão elencados no planejamento de ensino do sistema *on line* da Seduce, cabendo ao professor apenas escolher a competência e habilidade compatível com o conteúdo a ser executado pelo professor.

A diretora da E2 por sua vez disse que “Não”, o currículo não contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensamento, de argumentação de visão crítica dos alunos,

pois em sua visão, “ainda tem muita deficiência nesse currículo de Goiás”. Da mesma forma, a professora de Língua Portuguesa da E2 fez referências ao engessamento do currículo:

Às vezes essa parte do conteúdo, dos objetivos, eles acabam engessando demais, às vezes o texto que eu tenho, o que seria excelente para aquela série, não bate com nenhum desses gêneros literários, então eu acho um pouco engessado isso daí, e os objetivos que eu quero nem sempre entram aí. (Entrevista dia 28/03/16).

A coordenadora da E1 fala da sua percepção sobre a insuficiência do currículo:

A gente tendo o currículo de referência do Estado tem um norteador, mas a gente sabe que em algumas disciplinas ele vai além e em outras, ele fica aquém. Dependendo da disciplina, ele tem duas ou três expectativas para serem trabalhadas no bimestre inteiro, então tem coisas ali que, se o professor não buscar ele mesmo suprir as necessidades do currículo, a gente não tem um suporte de conteúdo que vamos precisar lá na frente (entrevista dia 16/03/16).

Na análise dos professores, o referencial curricular não está colaborando com uma boa aprendizagem dos alunos, devido à forma de apresentação dos conteúdos, que se encontram fora de uma sequência cronológica, o que leva os professores a fazerem remanejamentos dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem para atender as necessidades dos alunos. Somente o professor de Matemática da E1 disse que os conteúdos propostos no currículo são suficientes. A professora de Língua Portuguesa da E2 alegou que o conteúdo de Português é mínimo com valorização da produção textual, mas deixa a desejar em outras abordagens no ensino da Língua Portuguesa.

Constata-se pelos depoimentos dos professores e gestores a presença de um currículo bimestralizado que não atende as necessidades e as particularidades das escolas, dos professores e dos alunos. Depara-se com uma visão estreita do currículo, à medida que determina as expectativas de aprendizagem delimitadas por conteúdo e por bimestre não permitindo flexibilização parte dos professores. Sendo assim, pode deixar de contemplar aspectos formativos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Nos depoimentos dos docentes entrevistados apareceram os seguintes termos relacionados ao enfraquecimento da aprendizagem: ensino repetitivo por meio dos descritores; aprovação automática; ensino por treinamento; excesso de provas externas; propostas desvinculadas da realidade e perda da autonomia da escola. A professora de Língua Portuguesa da E2 fala sobre a perda dessa autonomia em relação às influências das políticas educacionais encaminhadas pela Seduce:

A escola deveria ter mais autonomia para poder desenvolver diferentes trabalhos, não somente o que eles mandam, pois eles dizem que a escola tem autonomia, tem vírgula, porque eu tenho todo um currículo, tenho todo um cronograma que eu tenho que seguir, então ao mesmo tempo em que eles dizem, entre aspas, que a gente tem essa liberdade, na verdade nós não temos, pois temos que seguir aquele cronograma, que tem um planejamento que é observado. O caderno educacional tem atividades excelentes, mas não atende todas as realidades, pois ele vem por aulas, mas a

realidade da sala é diferente, temos alunos do nono ano que não sabem ler e escrever direito, como você tem que correr com aquilo ali, durante uma aula, sendo que deveria levar muito mais tempo? Então tem propostas? Tem, mas na verdade eu não acredito que atendeu às necessidades da escola como um todo pra melhorar a qualidade do ensino (Entrevista Professora de Português, dia 28/03/16).

Na visão da professora a autonomia é limitada, em face da pouca ou uma liberdade controlada que os professores têm quanto à elaboração e execução dos planejamentos de ensino-aprendizagem. Percebe-se que a visão de aprendizagem reporta a ideia de execução de tarefas enviadas pela secretaria, tal como estão estruturadas, pois assim facilita o acompanhamento e controle por parte da secretaria da condução das tarefas em sala de aula.

Em outra resposta sobre a proposta da Seduce para as escolas, a professora de Ciências da E2 destaca que existem as propostas, entretanto, os alunos não demonstram muito interesse pela aprendizagem:

Vem a proposta, nós temos que cumprir, não temos? Mas o que adianta, eu falar para você que o aluno vai fazer uma coisa, e ele fazer outra, então depende do aluno. A gente está plantando bananeira na sala de aula. As propostas estão chegando, mas o que adianta eu ter proposta, se não tem quem quer, eles não querem, infelizmente a realidade é assim. De 50 alunos, tiramos 20 que estão interessados realmente em estudar, não tem como eu fazer mágica, e olha que eu tento de todas as formas, eu planejo um tipo de aula e não dá certo, eu planejo outro tipo de aula e não dá certo, eu sou tida de acordo com o linguajar dos meninos em reuniões, que eu não sou uma professora ruim. Então quer dizer que eles estão aprendendo um pouquinho, mas a maioria não quer, eu não consigo entender isso. As propostas são lindas e maravilhosas, são boas só o que falta é o interesse deles (Professora de Ciências E2).

A professora considera como boas as propostas da SEDUCE, porém, ressalta o desinteresse dos alunos pela aprendizagem. Alega que já usou várias metodologias em suas aulas, mas não conseguiu despertar o interesse dos alunos. Durante as observações feitas nas aulas de Ciências da referida professora, constatou-se, nas dez aulas, que as metodologias da professora se concentraram em aulas expositivas com uso do quadro giz e resoluções de exercícios em sala. A professora se mostrou preocupada com o cumprimento dos conteúdos do currículo referência, como se confirma no registro da observação:

A professora iniciou a aula explicando que os conteúdos devem ser ministrados por ela, “pois tem que seguir o currículo referência, se o pessoal da subsecretaria vier na escola, irá checar o planejamento e o caderno dos alunos e os conteúdos têm que bater” (fala da professora de Ciências na observação do dia 05/12/14).

Evidencia-se o sistema de controle exercido pela Secretaria por meio da tutoria pedagógica. Com a finalidade de acompanhar o trabalho nas unidades escolares e garantir o cumprimento das políticas de resultados imediatos, as tutoras pedagógicas possuem uma agenda de visitas diárias nas escolas que consistem em averiguar os planejamentos, os diários, o lançamento dos planejamentos no Sistema Administrativo e Pedagógico da Secretaria

(SIAP), como também aplicar as provas externas, acompanhar a frequência e o trabalho dos professores e gestores no dia a dia da escola. O fortalecimento da tutoria pedagógica é uma iniciativa que compõe o segundo pilar do documento Pacto pela Educação, em que é citado o “*coaching* pedagógico” que visa “estruturar uma equipe de tutores nas regionais para a capacitação dos coordenadores pedagógicos em forma de *coaching*, acompanhando os trabalhos do dia a dia nas escolas” (SEDUCE, 2011).

O objetivo dessa tutoria é reforçar a base do conhecimento como uma das estratégias da reforma educacional, pautada no utilitarismo. A estratégia estabelece ações de alto impacto como o monitoramento e avaliação dos sistemas educacionais, dentro de uma visão operacional. Outra forma de controle citada durante as entrevistas foi em relação à quantidade de provas externas que os alunos realizam ao longo do ano, com a finalidade de controlar os resultados dos alunos e o trabalho dos professores. A professora de português da E1, quando questionada sobre se há aprendizagem, afirma:

Eu acho que não, por exemplo, a questão da Avaliação Dirigida Amostral (ADA) nós nos voltamos para aquela prova com questões relacionadas a aquela prova, e estudamos com um aluno, e se o aluno sair mal, nós voltamos a realizar questões direcionadas aquela prova, eu acho que não está havendo aprendizado, o aluno está sendo prejudicado, pois está sendo treinado para responder determinadas questões e não aprender o que ele deveria. (Entrevista dia 11/04/16)

Em relação a aquisição da aprendizagem, a professora faz uma ressalva sobre a prova adotada pela Secretaria denominada avaliação diagnóstica amostral, realizada em todas as turmas, sendo uma prova que deve ser realizada até que os alunos alcancem boas notas, porém na percepção dos professores, o aluno é prejudicado à medida que é só treinado para as provas, de forma rápida, o que prejudica o processo ensino-aprendizagem.

Na visão dos professores, o bônus não tem uma relação direta com a melhoria das aulas e nem com a qualidade do ensino-aprendizagem como pode ser confirmado em suas falas.

O Professor de Ciências da E1 expõe:

Quando eu entrei no estado eu recebia 30% a mais da gratificação que a gente tinha, naquela época eu dava 28 aulas, eu tinha tempo de organizar e pensar alguma coisa pra fazer, agora estou tendo que dar 42 aulas pra suprir essa necessidade dos 30% que eu perdi. Se tem dinheiro pra pagar o projeto Reconhecer, porque não pagar mensalmente esse dinheiro pra todo mundo, e pra onde que vai o dinheiro daqueles que eventualmente não fazem o plano? Então fica meio sem nexos esse projeto Reconhecer, o plano de aula é um instrumento muito importante pro professor, mas a aplicação do plano de aula é que vai realmente efetivar o trabalho do professor, você simplesmente ir na frente do computador e colocar um monte de “xizinho” nas datas que eles querem não quer dizer muita coisa, as opções que a gente tem no computador são sempre as mesmas, são óbvias. Você não tem uma flexibilidade, não é a realidade da minha aula (Entrevista dia 18/04/16).

Como se percebe, o professor enxerga as perdas para a classe com a incorporação das gratificações e com a implementação do sistema de bonificação, pelo o contrário do que se propaga no documento Pacto pela Educação sobre a valorização profissional. Demonstra-se que o professor tem a percepção de que a qualidade da aula não se reduz a preencher documentos para dar respostas ao sistema. Depende de um bom planejamento elaborado pelo professor de acordo com a realidade de cada turma, que permita a flexibilidade e a adoção de novas estratégias de ensino, o que não se admite no novo modelo imposto pela Secretaria. Do mesmo modo, a professora de Língua Portuguesa da E2 diz:

A frequência na escola não significa que o professor esteja fazendo um bom trabalho, a educação é muito ampla, pois quando falo de um bom trabalho, se você for abrir o leque, envolve muito mais do que Secretaria de Educação, do que o professor, escola e aluno, do que bônus é a sociedade como um todo (Entrevista dia 28/03/16).

Confirma-se nessa fala uma visão estendida de educação por parte da professora, o que ressalta a contradição do sistema de bonificação, quando associa a concessão do bônus ao desempenho. A professora entende que a educação não deve ser reduzida a mera execução de tarefas enviadas pela Secretaria. Em referência ao trabalho desenvolvido pela professora em sala de aula, percebeu-se durante as observações que a professora demonstra preocupação com aprendizagem, aborda vários assuntos do contexto social e de interesse dos alunos, utiliza variadas metodologias, corrige posturas em sala de aula, consegue manter a disciplina de forma tranquila. Além do que tem boa aceitação dos alunos, tanto que na linguagem dos alunos professora “põe moral” (fala de um aluno do 9º ano) sem ser mal-educada.

Na concepção dos professores da E1 o bônus não é visto como estímulo para a valorização profissional e sim, como forma de coação, controle, punição, “trabalho escravo” referindo-se que não podem faltar por nem um motivo que perdem o bônus. Há, também, falas em relação à quantidade de tarefas delegadas aos professores e cargas horárias desgastantes. No entanto, como é previsível, na avaliação da Secretaria de Educação do Estado os resultados do Programa Reconhecer foram mais do que positivos, devido a expressiva melhora na frequência dos professores que, seguramente, influenciou e continuará influenciando no processo de aprendizagem (Programa Reconhecer, 2013).

O uso dos recursos didáticos foi citado pelos professores como um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem, conforme a resposta da professora de matemática da E2:

Para mim é onde o aluno tenha recursos didáticos suficientes na escola para proporcionar um bom aprendizado aos alunos, e o aluno também tenha um bom desempenho, tenha interesse, trabalhar esse interesse do aluno, usar vários tipos de recursos para cativar ele, matemática não é fácil, mas mostrar para ele que no dia a dia ele está usando aquilo ali que é feito em sala de aula isso passa a ser uma melhor qualidade (professora de matemática E2).

Na percepção dos professores, quando precisam usar os recursos disponíveis na escola encontram muitas dificuldades:

Quando eu tento usar a data show, não tem cabo, sempre falta alguma coisa não tem a extensão, ou tá estragada, e fica parecendo que a gente está lutando pra usar o Data Show, e outra, não tem uma sala específica pro data show, então a gente fica mudando de sala, falta essa infraestrutura, tenho material, mas ao mesmo tempo não tem como usar, porque tudo você tem que montar, e aí perde muito tempo, então a gente até desiste de usar outras técnicas. Por exemplo, nós estamos aqui nessa entrevista no laboratório de informática onde não tem nem um computador que funciona, poderia trazer a sala pra fazer um jogo biológico, ou jogo químico, mas não tem essa disponibilidade porque o laboratório não funciona, eu já estou aqui há quase 4 anos e está tudo da mesma forma, houve mudanças nos quadros, os quadros passaram a ser brancos, mas colocaram no fundo da sala, o que gerou outra problemática pra nós, quando o professor entra especificamente no turno do noturno, que são naturalmente agressivos, eles esticam a perna na cadeira e você tem que ficar pulando as pernas, então o professor já entra com essa barreira pra entrar na sala de aula(Professor de Ciências, E1, entrevista dia 18/04/16).

O Professor de Ciências supracitado complementa dizendo que na sua disciplina a falta dos recursos didáticos dificulta muito a aprendizagem, por exemplo:

Acabo me atrapalhando, perdendo tempo, porque sempre tem um problema, quando acha o cabo não tem o conector, quando acha o conector não tem a tomada, quando acha tomada não tem extensão, e ainda os coordenadores não tem boa vontade, são os alunos que acabam ajudando mais do que eles, por que os alunos se desesperam com a gente e vê que a gente quer fazer alguma coisa, então eles pedem para ajudar, eu trabalho na escola, eu não posso trazer tudo pra cá, a escola deveria disponibilizar pra mim o material para eu usar, fica parecendo que eu teria que ter os meus cabos, a minha extensão, pra eu trazer pra usar na escola, fica aparecendo isso, então dificulta muito(*Idem*).

Em relação à utilização dos recursos a coordenadora da E2 explica:

Quando são utilizados, a questão da visualização, traz um conhecimento pro aluno, as vezes o professor não consegue chamar atenção do aluno em todas as aulas, mas num determinado momento em que ele vai planejando, ele vai trazer pro aluno algo diferente, ele vai ter a oportunidade de ter um aprendizado um pouco diferente, a gente sabe que isso é utilizado com pouca frequência, nem é a presença do recurso que vai fazer uma boa aula, pois temos professores que mesmo sem os recursos trabalham de forma mais rígida ( entrevista dia 16/03/16).

Como destacado nos depoimentos apresentados, os materiais didático-pedagógicos são importantes aliados no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os investimentos em recursos previstos no documento da reforma educativa de Goiás Pacto pela Educação ainda não contemplam todas as necessidades da escola, tendo em vista que na E1 há um laboratório de informática com computadores instalados, mas não estão conectados à internet, não contam com manutenção, por essa razão os professores não têm utilizado o espaço com os alunos. Da mesma forma, na E2 os computadores estão guardados ainda nas caixas há mais de dois anos por falta de um espaço físico para a instalação dos mesmos, ressaltando que a

escola passou por uma reforma no ano de 2015. Durante todo processo da pesquisa pode se perceber que as exigências têm aumentado a cada dia sobre as escolas, no entanto, não se provêm às condições necessárias e suficientes para o cumprimento das estratégias da própria Secretaria de Educação, o que pode ser confirmado pela professora de Língua Portuguesa da E2:

Você sabe o que tem ali de trás daquele quadro branco? (apontando para o canto) Se quiser até te mostro, a nossa escola foi uma das primeiras a receber os computadores e é uma das únicas que ainda não têm laboratório de informática, eles estão escondidos por que na sala que eles ficavam, nós percebemos que eles estavam à vista, então nós trouxemos pra cá escondemos ali e os alunos não sabem que têm computadores ali dentro da caixa, por que hoje existe um perigo, Como dizia a minha mãe, ninguém tem estrela na testa, eles ficam escondidos porque não tem como utilizá-los, agora nós temos uma sala ociosa de manhã, mas ainda estão vendo se podem, e se permitem montarmos esse laboratório de informática ali, ou seja, o material chegou? Chegou, mas não tem infraestrutura, e todos os diretores que já passaram por aqui correram atrás disso. E o pior é que podem estragar se já não estiverem estragados, já tem muitos anos que eles estão ali. (Prof. Língua Portuguesa E2, Entrevista dia 28/03/16).

A respeito dos recursos e infraestrutura, o Pacto pela Educação (2011), contempla no segundo pilar iniciativas de práticas de ensino de “alto impacto na aprendizagem” (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 06), com a previsão de computadores integrados ao currículo para os alunos e tecnologia educacional com lousas digitais como ferramenta pedagógica visando maximização da aprendizagem. Ao observar o cotidiano das escolas, deparou-se com uma realidade que não contempla a construção da cidadania quando priva os alunos de ter garantido o seu direito de aprender com recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos de qualidade, por falta dos investimentos necessários por parte do Estado. No momento das observações pôde-se perceber a dificuldade da escola em organizar os espaços para atender as necessidades que requer um bom ensino-aprendizagem, em relação aos laboratórios específicos, bem como espaços para aulas de reforço, atendimento educacional especializado, estudos na biblioteca e mesmo em termos de recursos didáticos, são inexistentes e/ou inadequados, como descrito pelos professores e coordenadores.

#### Categoria 4 – Visão de Avaliação externa e fatores intraescolares

O processo de Avaliação no projeto de reforma educativa em Goiás tem se estruturado em torno de índices de desempenho, tanto de nível nacional (IDEB) quanto de nível estadual (IDEGO). Em nível nacional foi criado o Índice de Desenvolvimento da



Educação Básica (IDEB)<sup>60</sup> que funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação, por meio de dados quantitativos. As médias que compõem o índice de desempenho são alcançadas por meio da prova Brasil e do Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB), cujas metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022. Para efeito de conhecimento, as médias do IDEB obtidas pelas duas escolas pesquisadas no ano de 2015 foram: E1 a meta era 5,7 e a escola alcançou a média 5,5; na E2 o previsto era 4,7 e o obtido 5,5<sup>61</sup>.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO), foi estruturado no Pacto pela Educação no pilar 4, com a finalidade de acompanhar e mensurar o desempenho da rede estadual, por meio da criação do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) a ser aplicado anualmente em toda a rede para avaliar o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, as provas que compõem o ciclo das avaliações externas são: Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental; Prova Brasil para o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, a ser aplicada nos anos ímpares; A prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental nos anos pares<sup>62</sup>; A Secretaria da Educação instituiu a Avaliação Diagnóstica Amostral (ADA) que ocorre por amostragem do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Por meio das respostas dos professores, diretores e coordenadores pode-se apreender as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre as avaliações externas e suas repercussões na aprendizagem dos alunos. A diretora da E1 quando questionada sobre a sua visão do sistema de avaliação externa foi objetiva ao afirmar que “hoje as escolas trabalham em busca de excelência nas avaliações externas e que estas estão direcionando o fazer pedagógico da escola” (Diretora E1, entrevista dia 25/04/16). Por consequência, as atividades pedagógicas da escola se concentram nas avaliações externas.

A diretora da E2 relata sobre a Avaliação Diagnóstica Amostral:

---

<sup>60</sup> Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

<sup>61</sup> Dados disponíveis no Portal do MEC, <http://portal.inep.gov.br/ideb>.

<sup>62</sup> É uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>

Esse ano é a ADA, avaliação diagnóstica por amostragem, não são todas as escolas e nem são todos os alunos, por exemplo, sorteia-se o colégio... para avaliar o sexto ano, aí nós vamos trabalhar só com o sexto ano, esse ano é só assim, e o governo vai mandar uma verba para as escolas que não foram sorteadas reproduzir um material para os alunos, do sexto ao nono ano. Está avaliação está falha, pois não está caminhando junto com o currículo. Avaliação foi um desastre, a escola faz duas avaliações por bimestre, faz a primeira, se saiu mal vai trabalhar o aluno para fazer a segunda, para ver se melhorou. Aí eu te pergunto onde está a qualidade? É brincadeira. Estamos fazendo os treinamentos para quando a prova chegar (Diretora E2, entrevista dia 15/03/16).

A diretora explicou que a avaliação ADA é por amostragem e por ciclos bimestrais. Ao todo são 4 ciclos, sendo 1 e 2 em uma turma e 3 e 4 ciclos em outras turmas, as avaliações ocorrem bimestralmente, aplica-se a primeira prova, se os alunos não forem bem, a escola trabalha com o material de apoio pedagógico, e com base nos descritores de maiores erros, elabora e aplica outra prova para melhorar os resultados. A diretora afirma que os alunos não saíram bem na prova, uma justificativa foi que os conteúdos abordados divergem da ordem do Currículo Referência, ou seja, há conteúdos na prova que ainda não foram vistos, devido não estar compatível com a ordem do currículo. Ao ressaltar que a escola está treinando os alunos para as provas a diretora explicou que independente das turmas que farão as provas naquele ano, a secretaria envia material a ser trabalhado em todas as turmas numa espécie de treinamento.

Em decorrência das inúmeras provas externas impostas às escolas, os professores declararam que o treinamento para essas provas tem virado rotina nas unidades escolares, pois quando terminam um ciclo das avaliações começa outro, essa prática tem se intensificado nas escolas em busca de melhores resultados e, com isso, influenciado no trabalho dos professores em sala de aula, o que pode vir a comprometer o ensino para o desenvolvimento intelectual e formação humana integral, em decorrência do empobrecimento do currículo e consequentemente das aulas. Como afirmam as professoras:

Essas provas estão chegando e temos que treinar os nossos alunos. Nós temos que treinar nossos alunos para essas provas externas, eu vi a necessidade de treinar nossos alunos, treinar com simulados, ano passado fizemos esse projeto para ficar só com Português e Matemática, depois expandiu para todas as disciplinas. Toda semana os professores aplicavam simulados para eles, foi muito cansativo para os professores, mas a gente vê agora a realidade da Saego, eles tiveram bom desempenho (professora de Ciências E2, entrevista dia 23/03/16).

A meu ver o aluno está sendo só treinado para fazer aquela avaliação externa. Quando é a nossa avaliação que agente aplica o conteúdo, pra testar o conhecimento do aluno, aí atrapalha tanto a questão do tempo, quanto pela comodidade dos alunos, eles pedem para que a nossa prova também tenha um treinamento antes, acaba atrapalhando, principalmente os alunos maiores que já entendem que estão sendo treinados pra essas provas e eles querem que a gente usa isso também na nossa aula, isso não é aprendido. Eu não aproveito essas provas em minha nota, porque eu pessoalmente não concordo (professora E1, entrevista dia 11/04/16).

As avaliações influenciam no trabalho do professor porque você tem que de uma forma ou de outra está trabalhando em cima dessa avaliação externa, a sua prova tem que ser em função da avaliação externa, então influencia nesse sentido, porque eu tenho que preparar o aluno para aquela avaliação, então eu tenho que elaborar questões, nas minhas provas, parecidas com aquelas questões que vem nas avaliações externas. Essa é a influência (professor de Matemática E1, entrevista dia 10/04/16).

Segundo os depoimentos dos professores, essa rotina de treinamento para as provas, atrapalha o rendimento das aulas, além de sobrecarregar os professores porque se despende muito tempo com exercícios repetitivos e cansativos, visando preparar os alunos para as provas. A professora de Português da E1 ressalta que essa prática de avaliação tem influenciado nas suas avaliações internas, uma vez que os alunos pedem para que ela faça treinamentos para as suas provas também. Nessa visão, as avaliações perdem o caráter formativo do processo ensino-aprendizagem, passando a um mero instrumento de aferir resultados que nem sempre são condizentes com a realidade dos alunos e nem expressam qualidade ao ensino.

Na compreensão do professor de Matemática da E1 essa avaliação se resume em números e não há muita preocupação com o processo de aprendizagem como relata o professor:

Eu acho que é um sistema de avaliação que está visando só números, só o resultado, ele não visa a qualidade do que o aluno aprendeu, ele quer gerar números, se o aluno foi aprovado ou não, você tem que se virar pra arrumar a nota dele, se ele aprendeu ou não, não interessa nessa avaliação, não tem aprendizagem tem só resultado (professor de Matemática E1, entrevista dia 10/04/16).

Na opinião do professor, a aprendizagem perdeu a centralidade do processo para as estatísticas, ou seja, não importa a qualidade da aprendizagem, o importante é a aprovação do aluno. Está correto pensar e trabalhar na escola para a aprovação de todos os alunos, o que precisa ser repensado é a forma com que ocorre essa aprendizagem e, que a escola não poderá viver em função das avaliações, mas a avaliação é consequência de um ensino ministrado com objetivo de proporcionar aos alunos condições de viverem e atuarem na sociedade com os conhecimentos adquiridos na escola, por meio dos conteúdos escolares. Contemplar apenas os resultados independente da aprendizagem, compromete o conceito de qualidade social da educação.

Soma-se a esse processo da avaliação em escala, a pressão sofrida pela escola no sentido de apresentarem os resultados positivos independente da diversidade social, econômica, cultural e intelectual que compõem os fatores intraescolares, os quais são desconsiderados no momento das avaliações e que influenciam na aprendizagem. Essa ideia é

associada ao controle e responsabilização por resultados, confirmadas nas falas dos professores:

É uma forma da Seduce colocar sobre as escolas e professores e coordenadores pedagógicos, uma pressão muito forte, ou seja, uma cobrança na qual não há resultado esperado para elevar o índice do processo ensino-aprendizagem dos alunos, colocando a unidade educacional a ficarem quase doidos, e passando por uma grande cobrança por parte de tutor e Seduce (Coordenador E1, entrevista dia 26/04/16).

Nós paramos tudo para estudar para a ADA, porque é uma avaliação externa que a gente depende do resultado. É muita pressão, e nós ficamos presos naquilo, a gestão toda fica trabalhando em prol disso, a coordenação pedagógica, os professores das disciplinas críticas (português, matemática e ciências), e os que não são, apoiam os que são, então acaba envolvendo toda a escola, por exemplo o professor de educação física tem que fazer um plano pra demonstrar de qual forma ele está ajudando o professor de português nessa avaliação, o professor de História tem que ajudar o professor de ciências, e acaba que a escola toda para por causa disso, preparar para a prova e aí foge do direcionamento da escola ( Professora de Língua Portuguesa da E2).

Durante as observações percebeu-se o quanto os diretores, coordenadores e professores têm sido cobrados por esses resultados. Isso ocorre porque ao associar educação aos princípios econômicos e do setor produtivo, este por sua vez, prima por resultados em escala e em curto prazo. Com isso, uma série de situações próprias da dinâmica produtiva são implantadas no sentido de contemplar aqueles que mostrarem os resultados positivos, que na linguagem dos documentos das reformas educativas são colocados como eficiência, eficácia, experiências exitosas, as quais nem sempre refletem o verdadeiro sentido da qualidade social do ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a repercussão dos processos de internacionalização das políticas educacionais, no contexto do neoliberalismo, nas finalidades educativas escolares e nos critérios de qualidade de ensino, tendo como caso exemplar a Reforma Educativa no Estado de Goiás, no período compreendido entre os anos de 2014 a 2016. Foram utilizados como procedimentos de investigação a pesquisa documental e a pesquisa de campo, esta destinada a apreender o impacto das finalidades e critérios de qualidade de ensino definidos com base em orientações de organismos internacionais no funcionamento interno das escolas e na efetivação da qualidade de ensino nas salas de aula. Para isso, foram feitas observações sistemáticas na escola e em salas de aula, e entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores visando apreender suas percepções sobre a Reforma procedida pelo Estado de Goiás e sua influência no funcionamento da escola e na qualidade do ensino-aprendizagem na sala de aula.

As análises realizadas procuraram mostrar como as políticas dos Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, têm influenciado na formulação das finalidades e objetivos da educação escolar e como estas atuam na definição das políticas educacionais brasileiras e na elaboração dos programas e projetos da Secretaria de Educação que, por sua vez, incidem nos aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, causando impactos no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade de ensino.

A Reforma Educativa no Estado de Goiás foi implantada no ano de 2011 pelo então governador Marconi Perillo por meio de um projeto denominado Pacto pela Educação, que visava imprimir novas formas de gestão do sistema educacional e das escolas. As análises levadas a efeito neste estudo mostraram que, impulsionadas pela ordem econômica internacional, as políticas implementadas na rede estadual de ensino do Estado de Goiás foram norteadas pelas orientações de organismos internacionais, expressas em documentos oficiais, projetando-se no funcionamento interno das escolas e no trabalho dos professores, com implicações decisivas para a baixa qualidade do ensino público. A análise dos dados culminou com a constatação de embates ideológicos, políticos e pedagógicos entre distintos projetos políticos e educacionais, os primeiros situados na esfera de interesses de expansão do mercado globalizado, os segundos na busca de uma educação emancipatória voltada para o desenvolvimento humano. Os primeiros compõem a estratégia do ideário neoliberal de viabilizar por meio da educação, a estabilidade do sistema econômico global, à medida que,

pretendendo atuar na redução de graves problemas sociais nos países em desenvolvimento devido a estes serem obstáculo à expansão da globalização dos mercados, investem num projeto educacional que se reduz a formar jovens com competências e habilidades para a empregabilidade, o que contribui para reduzir o significado da educação a finalidades utilitárias. Os segundos buscam encontrar os meios de transformar a escola num lugar de propiciar o ensino-aprendizagem em conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007), que levem os alunos a se transformarem e a transformarem suas vidas de maneira a alcançarem mais do que competências e habilidades para o mercado de trabalho, uma formação científica e cultural sólida que os oriente para a vida social, cultural profissional, com consciência crítica, fundamentados nos pressupostos da ética, da moral e da cidadania planetária, valores tão caros e emergentes à democracia na sociedade contemporânea.

Com a análise dos documentos dos organismos internacionais cotejados com os documentos e projetos da Secretaria de Educação, foi possível apreender as influências da ideologia neoliberal no documento Pacto pela Educação, presentes no vasto vocabulário que aparece reiteradamente nos documentos analisados, impulsionados por “metas”, “competências” e “estratégias” e anunciados como habilidades, eficácia, eficiência, resultados, índices, proficiência, empregabilidade, excelência, capital humano, flexibilização, dentre outras. Por sua vez, a análise das percepções dos dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos e professores sobre a implantação da Reforma Educativa pode comprovar, na prática, a relação existente entre educação, economia e mercado e suas consequências no cotidiano das escolas. Com efeito, nos depoimentos sobre organização e gestão escolar percebeu-se que as escolas têm se desdobrado para atender todas as propostas da Seduce, mesmo diante do complexo contexto educacional e das limitações escolares. Os dirigentes escolares e os professores demonstraram que percebem as políticas que envolvem o seu trabalho, porém se sentem impotentes diante de situações plurais e ao mesmo tempo particulares, as quais envolvem tomadas de decisões que implicam em uma série de determinações, na maior parte das vezes impossibilitando ações de insurgência contra tais políticas. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos entrevistados se mostraram cientes em executar uma proposta de ensino enfraquecida de conteúdos e que retira dos professores a autonomia na elaboração dos planejamentos, uma vez que já recebem prontos os conteúdos e as metas de aprendizagem, o que dificulta a execução de atividades criadoras, adequadas às características dos alunos, para além dos conteúdos e atividades preestabelecidas nos Cadernos Educacionais elaborados pela Seduce. Dirigentes e professores mostraram-se, também, preocupados com o excesso de avaliações externas e de treinamentos

dos alunos para a realização das provas, comprometendo a qualidade de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Em relação às práticas de avaliação, é evidente a presença, nas escolas, das avaliações em larga escala determinadas tanto em âmbito federal quanto em âmbito estadual, na suposição de que testes estandardizados promovem o desempenho acadêmico. Os professores e os dirigentes escolares se mostraram sobrecarregados com a quantidade de tarefas e avaliações impostas às escolas, com os monitoramentos constantes de suas ações, o que resulta em premiações e/ou punições caso não apresentem os resultados satisfatórios. Dessa forma, os professores são responsabilizados pelos resultados e como consequência não recebem o bônus, o qual está condicionado à assiduidade e à pontualidade na entrega dos documentos exigidos pela Seduce. Apesar de existirem professores nas escolas que não concordam com as avaliações externas, mesmo assim eles são constrangidos a trabalhar com elas, nesse ponto percebe-se que as atividades são cumpridas em decorrência do recebimento do bônus e não como exigência profissional e ética do papel do professor.

Dessa forma, em contraposição ao anunciado nos documentos sobre as virtudes dessa proposta educacional utilitária para a promoção da qualidade de ensino, eclodem as consequências reais no contexto educacional revestidos de terceirizações nos serviços fins da educação, precarização do trabalho docente e das infraestruturas dos prédios escolares, carência de materiais didáticos pedagógicos, escassez de investimentos na manutenção do custo aluno qualidade, adoção de um currículo de conteúdos mínimos reduzido a disciplinas para uso “prático”, enfraquecimento da autonomia da gestão da escola e do trabalho em equipe, práticas individualistas marcadas pela competição, responsabilização dos gestores e professores pelos resultados, assunção dos índices gerados pelas avaliações externas como parâmetro de qualidade, excesso de cobranças e tarefas impostas às escolas, adoção de mecanismos de controle à distância, mediadas pelas tecnologias de informação e de comunicação, subordinação das atividades didático-pedagógicas às exigências das avaliações em larga escala. O que resta aos alunos é uma aprendizagem enfraquecida de conteúdos, reduzida a treinamentos para responder as provas externas, tendo como base um currículo de resultados, voltado para as habilidades e competências exigidas para se ter um emprego e inserir-se no mercado de trabalho, não como um cidadão de direitos com uma formação ampliada, mas sim como o dono de uma força produtiva necessária para sustentar a economia e conter os conflitos sociais.

A realização dessa pesquisa levou a confirmar nossa convicção de que finalidades educativas voltadas para o atendimento exclusivamente de objetivos econômicos e utilitários, para um currículo instrumental, para promover habilidades estandardizadas, prejudicam os

setores empobrecidos da sociedade. Por outro lado, reforça a convicção de que a educação de qualidade social é a que melhor atende aos princípios de uma educação para a emancipação humana, responsável por promover para todos os domínios de conhecimentos intelectuais de formação cultural e científica, necessários ao desenvolvimento individual e social dos alunos, possibilitando-os a construção da cidadania, a inserção ao mundo do trabalho e a transformação da sociedade na direção da igualdade e da justiça social.



## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, Vera. *O público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro*. In: TheresaAdrião; Vera Peroni. (Org.). *O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade*. 1ed.Sao Paulo: Xamã Editora, 2005, v., p. 137-154.
- AGUIAR Márcia Angela Da S. Avaliação Do Plano Nacional De Educação 2001-2009: Questões Para Reflexão. In Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010 709 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> acesso em 27 de abril de 2017.
- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das Políticas Educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALGEBAIL, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009, 352 p.
- ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- AZEVEDO, Sérgio de. *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives *Ineducation policy. ComparativeEducation*, 34(2), 119-129.
- Bain&Company, Transformando escolas: Bain&Company apresenta receita do engajamento de professores de ensino básico. Disponível em <http://www.bain.com/offices/saopaulo/pt/press/transforming-schools-bain-and-companies-presents-a-recipe-for-engaging-educators.aspx> pesquisa em 02/05/2017
- BALL, S. J. E MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives *Ineducation policy. ComparativeEducation*, 34(2), 119-129.
- BANCO MUNDIAL. *Conhecimento e inovação para a competitividade* ; tradução, Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2008.323 p.: il.ISBN 978-85-88566-72-9. Tradução de: Knowledge and Innovation for Competitiveness in Brazil.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* (Sumário Executivo). Disponível em: [www.worldbank.org/educationstrategy2020](http://www.worldbank.org/educationstrategy2020). Acesso em 04 Jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, 1995.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. BRESSER PEREIRA, L. C. *Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: editora 34, 1996.

BARBOSA, Ivone G., et al. *Projeto políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*. Goiânia: UFG, 2003. 39p.

BEECH, J. (2005a). *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis*. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London.

\_\_\_\_\_. A Internacionalização Das Políticas Educativas Na América Latina In *Currículo sem Fronteiras*. v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal In BRESSER-PEREIRA, L.C; GRAU Nuria Cunill (orgs). *O Público Não-Estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

CALIXTO, Eulália Araújo. *Mudança terminológica: administração x gestão*. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 8, n. 1, p. 18-30. 2008

CASASSUS, Juan. *A escola e a Desigualdade*. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia (orgs). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (orgs). *A Internacionalização da Educação: Discursos, práticas e Reflexos sobre as Políticas Educacionais*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

DE TOMMASI, L. *Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*. In: TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian J. HADDAD, Sergio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DOURADO, L F; OLIVEIRA, J. F. *A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios*. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. *Qualidade da Educação Pública: Estado e Organismos Multilaterais* In LIBANEO, Jose Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA,

Sandra Valéria. *Qualidade da Escola Pública: Políticas Educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações: Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

\_\_\_\_\_. *O que Revelam os Slogans na Política Educacional*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

FERREIRA, N. S. C.; MACHADO, L. M. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. 1. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2002. v. 1. 231p.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática a educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação* Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 86, abril, 2004, pp. 133-170 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

FREITAS, Luiz de. *Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2013, vol.43, n.148, pp. 348-365. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>.

\_\_\_\_\_. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15.11.2015.

\_\_\_\_\_. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo?* Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, fevereiro de 2011. Disponível em :[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)

\_\_\_\_\_. *Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil*. In: Fontoura, H. A.. (Org.). *Políticas públicas e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: ANPED Sudeste, 2011, v. 3, p. 72-90.

\_\_\_\_\_. *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 80, p. 301-327, 2002.

FREITAS, Luiz de Freitas. *Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética*. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2013, vol.43, n.148, pp. 348-365. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>.

\_\_\_\_\_. *Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> consulta em 20 de janeiro de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, abr., 2003.

GALL, Norman; GUEDES, Patricia Mota. *A reforma educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil*. Fundação Itaú Social, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Congresso da Educação Básica: qualidade na aprendizagem. COEB, Florianópolis, 2013.

GOIÁS. Controladoria Geral do Estado. *Consolidação das Ações e Programas dos Órgãos e Entidades*. Exercício 2015. Disponível em <http://www.transparencia.go.gov.br>. Acesso em 2 de julho de 2017

\_\_\_\_\_. Controladoria Geral do Estado. *Consolidação das Ações e Programas dos Órgãos e Entidades – Exercício 2016*. Disponível em <http://www.transparencia.go.gov.br>. Acesso em 2 de julho de 2017

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás*, 2016/2017.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LEHER, Roberto. *Da Ideologia Do Desenvolvimento À Ideologia da Globalização: A Educação Como Estratégia do Banco Mundial Para “Alívio” da Pobreza*. 1998. São Paulo. Universidade de São Paulo. (Orientador: Prof. Dr. Fernando Cláudio Prestes Motta).

Lenoir, Y. (2016). Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J.C. et Tupin, F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (p. 159-280). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs.

LIBANEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Rev. Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2004 N° 27

\_\_\_\_\_, José Carlos, Sistema De Ensino, Escola, Sala De Aula: Onde Se Produz A Qualidade Das Aprendizagens? In: LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

\_\_\_\_\_, José C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

\_\_\_\_\_, José C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

\_\_\_\_\_. *Considerações Críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”*. 2011. Disponível em: <<http://www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf?PHPSESSID=90086e701c006b4e3a3c6056120b10b1>>. Acesso em: 13 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C., SUANNO, V. R. e LIMONTA, S. V. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013 2008.

\_\_\_\_\_, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014a.

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

\_\_\_\_\_, Jose Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar In *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

\_\_\_\_\_, Jose Carlos. *Finalidades educativas escolares e Internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

LIBANEO, Jose Carlos; SILVA, Simônia Perez. Organismos Internacionais e Políticas para a educação: repercussões na escola e no processo ensino-aprendizagem. In: LIBANEO, Jose Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valeria Limonta. *Didática e Currículo: impacto dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. *Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social*. In: GENTILI, Pablo (org). *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MAIA, G. Z. A. *Gestão escolar: implicações para um ensino de qualidade*. 2000. 211 f.

MÁXIMO, L. *Ganho por meta é foco de Estados na educação*. Valor Econômico, São Paulo, 21 jan. 2011. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/463777/noticia.htm?sequence=1>. Acesso em 26 de maio de 2016.

MÉSZAROS, István. *Para além do Capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONLEVADE, Joao A. SILVA, M. Abádia. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Ideia Editora, 2000.

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

NÓVOA, Antonio (Org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda, 1995.

\_\_\_\_\_, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 N° 28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>, acesso em 12 de janeiro de 2016

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos de 1990: Educação Básica e empregabilidade In DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs). *Políticas públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar e transformação social. In: \_\_\_\_\_. *Administração Escolar: introdução crítica*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987, p. 123-169.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado*. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. [veraperoni@gmail.com](mailto:veraperoni@gmail.com)

\_\_\_\_\_, Vera Maria Vidal. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna. In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. Teixeira; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (organizadoras). In. *Política e Gestão Educacional: contextos e práticas*. Fortaleza, Ed. UECE, 2008. Artigo disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/peroni> 2008b

\_\_\_\_\_, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_, Vera Maria Vidal. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. In *Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades*. nº 7. Curitiba PR, Universidade Tuiuti, Programa de pós-graduação, 2009a.

\_\_\_\_\_. *As parcerias público-privadas na educação e as implicações para a gestão democrática*. Texto apresentado na ANPAE 2009 (CD).

\_\_\_\_\_. *Políticas Educacionais e a relação público/privado*. Texto apresentado no GT Educação Especial, ANPED, 2009 (CD) artigo disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>, 2009b

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. Texto apresentado na Anped Sul, 2008 (CD) artigo disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/peroni>

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: *Revista SIMPE – RS*, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

RABELO, Jakeline; JIMENEZ, Suzana; SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de Neoliberalismo*. Trad. Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Fabiano. A centralidade do professor na Agenda Educacional: Estratégias de Consenso e Terceirização In Libâneo, Jose Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra valeria (orgs). *Didática e Currículo: Impacto dos Organismos Internacionais na Escola e no Trabalho Docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, CEPED Publicações, 2016.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 170-198.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

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

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In EVANGELISTA, Olinda. *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: SP: Junqueira&Marin, 2014.

SILVA, Maria Abádia Da. *Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações*. In Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Celio. *Educação Básica: Políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Simônia P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás*. 2014b. Tese (Doutorado em Educação) - PUC Goiás, Goiânia, 2014.

SIMIONATTO, Ivete. *Reforma do Estado ou modernização conservadora? O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul*. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2003.

SITO, Jorge Antonio da Silva. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Uma Análise Crítica*. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização em Organização Escolar da UFSM, disponível em <http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/11-1386070501-973.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2017.

SOUZA, Celina. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Institucional. 2007. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades Básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial In TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; Haddad, Sergio (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre, ArtMed, 2001

UNESCO. *A Unesco no Brasil: consolidando compromissos*. Brasília: Unesco, 2004.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 março 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação



para todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília, julho de 1998.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas? Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

WACHOWICZ, Lílian Anna. A Dialética na Pesquisa em Educação. In *Revista Diálogo Educacional*. V 2, Nº 3. P 171-181-jan/jun 2001.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

### **Documentos da SEDUC, Goiás.**

GOIÁS. SEDUC. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011a. disponível em: <http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao>. Acesso em 17 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011b. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%2020.%20%20Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educativa%20Goiana.pdf> Acesso em 17 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação - É assim que transformamos hoje o futuro de milhares de crianças e jovens*. Piso salarial e avaliação de desempenho dos professores. Goiânia, 2011c.

Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/documentos/seduc/Cartilha.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Prêmio Escola*. Programa de reconhecimento do desempenho das escolas públicas estaduais. Goiânia, 2011d. Disponível em:

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/04->

[%20Cartilha%20Pr%C3%AAmio%20Escola/Cartilha!.pdf](http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/04-%20Cartilha%20Pr%C3%AAmio%20Escola/Cartilha!.pdf). Acesso em 22 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Programa Reconhecer*. Educação o mérito é seu. Goiânia, 2011e. Disponível em: <http://docslide.com.br/education/reconhecer.html>. Acesso em 22 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Programa Reconhecer*. Educação o mérito é seu. Ampliado para valorizar o trabalho pedagógico das escolas. Goiânia, 2012a. Disponível em:

<http://www.see.go.gov.br/documentos/cartilha%202012.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2016.

GOIÁS. SEDUC. *Programa Reconhecer*. Educação o mérito é seu. Critérios e procedimentos. Goiânia, 2012b. Disponível em:

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.2>

%20Programa%20Reconhecer/Reconhecer%202012%20-%20Critérios%20e%20Procedimentos.pdf. Acesso em 20 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. CONTROLADORIA-GERAL DO ESTADO. *Consolidação das Ações e Programas dos Órgãos e Entidades*. Exercício 2011, Volume II A. Goiânia, 2011f. Disponível em: <http://www.transparencia.go.gov.br/admin/uploaded/CONSOLIDA%C3%87%C3%83O%202011%20VOL%20II%20A.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2016.

## LEIS:

GOIÁS. *Lei Nº 18.544*, de 18 de junho de 2014. Institui, para o ano de 2014, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. 2014a. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=11480](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11480). Acesso em 28 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 18.571*, de 30 de junho de 2014. Altera a Lei nº 17.745, de 13 de julho de 2012, que institui, no âmbito do Programa Pacto pela Educação, o "Prêmio Poupança-Aluno", e dá outras providências. 2014b. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2014/lei\\_18571.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18571.htm). Acesso em 22 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 18.093*, DE 17 DE JULHO DE 2013. Institui, para o ano de 2013, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. 2013a. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis\\_ordinarias/2013/lei\\_18093.htm](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18093.htm). Acesso em 25 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. *Projeto de Lei nº 3.449/2013*, de 18 de setembro de 2013. Institui o "Prêmio Educador do Ano" em homenagem aos professores da rede pública do Estado de Goiás. 2013b. Disponível em: <http://al.go.leg.br/transparencia/processosparlamentares>. Acesso em 12 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 17.735*, de 13 de julho de 2012. Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. 2012a. disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=10393](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10393). Acesso em 20 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 17.745*, de 13 DE julho de 2012. Institui, no âmbito do Programa Pacto pela Educação, o "Prêmio Poupança-Aluno", com a finalidade de premiar anualmente os alunos da rede pública estadual de ensino com melhor desempenho acadêmico, e dá outras providências. 2012b. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=10405](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10405). Acesso em 19 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 17.894*, de 27 de dezembro de 2012. Altera dispositivos da Lei no 17.745, de 13 de julho de 2012. 2012c. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2012/lei\\_17894.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17894.htm). Acesso em 28 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 17.402*, de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à

rede estadual de ensino e dá outras providências. 2011a. disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2011/lei\\_17402.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17402.htm). Acesso em 23 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 17.508*, de 22 de dezembro de 2011. Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. 2011b. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=10166](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10166). Acesso em 08 de junho de 2016 \_\_\_\_\_. SEDUC. *Portaria nº 4.016/GAB-SEDUC*. Disciplina o bônus de estímulo à regência. 2011c. Disponível em: <http://www.agecom.go.gov.br/PDF/2011/09/14/004.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 62*, de 9 de outubro de 2008. Institui o Plano Estadual de Educação de Goiás 2008-2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.909*, de 25 de setembro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis\\_ordinarias/2001/lei\\_13909.htm](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm). Acesso em 08 de junho de 2016.

GOIÁS. CEE. *Resolução CEE/CP N. 5*, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás, o credenciamento e o recredenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação Básica. 2011e.

GOIÁS, SEDUC. *Portaria nº 4.698/GAB-SEDUC*. Institui o Prêmio Escola destinado às unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino. 2011d. Disponível em <http://www.agecom.go.gov.br/PDF/2011/09/14/003.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2016.

### **Notícias**

GOIÁS. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA *Projeto da Governadoria que institui o Bônus de Incentivo Educacional é lido no Plenário*. Goiânia, jun, 2012. Disponível em: <http://al.go.leg.br/noticias/ver/id/110085/tipo/geral>. Acesso em 01 jun, 2016.

GOIÁS. PORTAL DO SERVIDOR. *Programas da Seduc valorizam aluno e professor*. Goiânia, dez, 2012. Disponível em:

<<http://www.portaldoservidor.go.gov.br/post/ver/189198/programas-da-seduc-valorizam-aluno-e-professor>> Acesso em 14, fev, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Secretário da Educação acompanha instalação de placas com notas do IDEB. 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2914>>. Acesso em: 02 abr. 2017

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Tem início na Assembleia audiência sobre Educação*. Goiânia, dez, 2011. Disponível em:

<http://al.go.leg.br/noticias/ver/id/106365/tem+inicio+na+assembleia+audiencia+sobre+educacao>. Acesso em 27 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Prêmio Poupança Aluno*. Disponível em: <<http://al-go.jusbrasil.com.br/noticias/3170198/premio-poupanca-aluno?print=true>>. Acesso em 25 de julho de 2016.

LIMA, B. R. *Thiago vai para o Governo Marconi*. Jornal O Popular, Goiânia, 23 dez, 2010. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/editorias/vida-urbana/thiago-vai-para-governo-marconi-1.78552>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

SEDUC-GO. *Governo de Goiás anuncia diretrizes do Pacto pela Educação*. Goiânia, set, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2955>. Acesso em 26 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. Notícias. *Marcelo Oliveira: diagnóstico preciso garante política educacional Eficiente*. Goiânia, jan, 2014. Disponível em: [http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Mobile/m\\_noticia.aspx?idNoticia=640](http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Mobile/m_noticia.aspx?idNoticia=640) Acesso em 19 de set, 2016.

\_\_\_\_\_. Notícias da Educação. *Confira as principais ações e projetos coordenados pela Seduc em dezembro*. Goiânia, jan, 2013a. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3864>. Acesso em 04 de jan, 2016.

\_\_\_\_\_. *Goiás se inspira em bons exemplos e reformula rede*. Goiânia, set, 2013b. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=4227> Acesso em 23 fev, 2016.

\_\_\_\_\_. *Prêmio Aluno faz parte da estruturação do sistema de mérito educacional*. Goiânia, dez, 2013c. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=625>. Acesso em 22 novembro, 2016.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). *Professores De Goiás Permanecem Em Greve*. Ano 2012. Disponível em <https://ubescomunica.wordpress.com/2012/03/22/professores-de-goias-permanecem-em-greve/> Acesso em 20 de maio de 2017

Secretaria de Estado da Educação divulga Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana. Notícia publicada em 21/09/2012 disponível em <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3679>

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA (Diretores, professores, coordenadores pedagógicos)

Título Da Pesquisa: Internacionalização Das Políticas Educacionais, Finalidades Educativas Escolares e Qualidade De Ensino: A Reforma Educativa no Estado de Goiás

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

INSTITUIÇÃO:

NOME:

CODIGO:

### QUESTÕES ORIENTADORAS:

1. Pode me dizer o que significa, para você, “boa qualidade de ensino”?
2. Poderia falar sobre a proposta de qualidade de ensino presente nas políticas educacionais da SEDUCE Goiás nos últimos cinco anos?
3. Em sua análise, que influências essas políticas tem tido na aprendizagem dos alunos nesta escola?
4. Elas têm promovido melhor aprendizagem escolar dos alunos? Poderia exemplificar?
5. Qual é o efeito dessas orientações nas desigualdades escolares na sala de aula?
  - a. Poderia exemplificar?
6. Que mudanças essas políticas estão introduzindo na forma de remuneração dos professores? O que pensa dessas mudanças? (lembrar Projeto reconhecer, bônus de incentivo a regência, aumento do salário de entrada, evolução na carreira)
7. Essas políticas estão introduzindo mudanças também na capacitação e formação continuada dos professores? O que pensa dessas mudanças?
8. Sobre o Referencial Curricular, como você analisa a suficiência (ou não) dos conteúdos em relação à formação integral dos alunos? Por quê?
9. Qual a contribuição desse Currículo para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de pensamento, argumentação, visão crítica das coisas?
10. E como você vê as orientações da SEDUCE para o trabalho pedagógico do professor? Pode falar sobre o que tem ocorrido? Pode especificar algumas dessas orientações?
11. Como avalia esses materiais em relação à contribuição para a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos?
12. Quanto ao atendimento e acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, como tem sido as orientações ao professor?
13. O que pensa sobre o sistema de avaliação da aprendizagem implementado pela SEDUCE? (lembrar Saego, Avaliação Diagnóstica, Idego)?
14. Como essas avaliações e indicadores influenciam no trabalho do professor em sala de aula?
15. E como essas avaliações e indicadores influenciam nas formas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores?
16. As orientações vindas da SEDUCE repercutem nas formas de organização e gestão da escola? De que maneira?
17. Em relação a questões pedagógicas, administrativas, disciplinares (disciplina dos alunos), que formas de tomada de decisão são praticadas nesta escola? (democráticas, com autonomia, participativas)
18. Como analisa as condições físicas, infraestrutura, materiais didáticos e outros materiais, equipamentos etc. nesta escola em relação ao alcance de uma qualidade de ensino? Que qualidade ela estão possibilitando alcançar nesta escola?
19. O que mais gostaria de acrescentar ou destacar?

**APÊNDICE B****QUESTIONÁRIO COM DIRETOR, COORDENADOR PEDAGÓGICO, PROFESSOR**

Título da Pesquisa: Políticas educacionais oficiais e concepções críticas de educação: repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos, em escolas públicas estaduais de ensino fundamental.

Prof. orientador da Pesquisa: José Carlos Libâneo

INSTITUIÇÃO (CÓDIGO):

NOME DO(A) PARTICIPANTE:

**I - CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**

IA Escola(s) em que trabalha atualmente:

**IB - Categoria (pode ser marcada mais de uma):**

Professor de Língua Portuguesa

Professor de Matemática

Professor de Ciências

Coordenador Pedagógico

Diretor da Escola

**IC - Idade:**

menos de 20

20-30

31-40

41-50

51-60

mais de 60

ID - Sexo:  Masculino  Feminino

**II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Registre a seguir os cursos que realizou, há quantos anos concluiu e o tipo de instituição em que foi realizado

II. A - Ensino Médio (pode ser marcada mais de uma alternativa)

Tipo de Instituição em que estudou:

Pública

Particular

Ano de Conclusão:

II. B – Ensino superior

II. B.1 - Bacharelado:

a) Nome do curso:

Concluído há \_\_\_\_\_ anos

Tipo de Instituição:

Universidade Pública Federal

Universidade Pública Estadual

Universidade Particular

Faculdade Pública

Faculdade Particular

Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

b) Nome do curso

Concluído há \_\_\_\_\_ anos, conluinte em julho de 2016

Tipo de Instituição:

Universidade Pública Federal

Universidade Pública Estadual

Universidade Particular

- ( ) Faculdade Pública  
 ( ) Faculdade Particular  
 ( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

c) Nome do curso : \_\_\_\_\_

Concluído há \_\_\_\_\_ anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular  
 ( ) Faculdade Pública  
 ( ) Faculdade Particular  
 ( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

**II.B.2 Licenciatura:**

a) Nome do curso: Ciências Biológicas ( Licenciatura )

Concluído há 12 anos

Tipo de Instituição:

- ( x ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular  
 ( ) Faculdade Pública  
 ( ) Faculdade Particular  
 ( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

b) Nome do curso : Educação Física

Concluído há 0 anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular  
 ( ) Faculdade Pública  
 ( x ) Faculdade Particular  
 ( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

c) Nome do curso: \_\_\_\_\_

Concluído há \_\_\_\_\_ anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular  
 ( ) Faculdade Pública  
 ( ) Faculdade Particular  
 ( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

**III. B.3. Especialização:**

Se possuir mais de 3 cursos, selecionar os 3 que considera mais relevantes para sua atuação docente

a) Nome do curso: Docência Universitária

Concluído há 8 anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular  
 ( ) Faculdade Pública  
 ( ) Faculdade Particular



( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

b) Nome do curso : \_\_\_\_\_

Concluído há \_\_\_\_\_ anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular  
 ( ) Faculdade Pública  
 ( ) Faculdade Particular  
 ( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

c) Nome do curso : \_\_\_\_\_

Concluído há \_\_\_\_\_ anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular  
 ( ) Faculdade Pública  
 ( ) Faculdade Particular  
 ( ) Outra (Especificar): \_\_\_\_\_

**II.B.4 Mestrado em:** \_\_\_\_\_

Concluído há \_\_\_\_\_ anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular

**II.B.5 ( ) Doutorado em:** \_\_\_\_\_

Concluído há \_\_\_\_\_ anos

Tipo de Instituição:

- ( ) Universidade Pública Federal  
 ( ) Universidade Pública Estadual  
 ( ) Universidade Particular

### **III - ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROFESSOR**

Marque a seguir o número de anos de sua atuação como professor em cada um dos níveis de ensino

#### **III.A. Ensino Fundamental primeira fase**

- ( ) menos de 2 anos  
 ( ) 2 a 5 anos  
 ( ) 6 a 10 anos  
 ( ) 11 a 15 anos  
 ( ) 16 a 20 anos  
 ( ) 21 a 25 anos  
 ( ) mais de 25 anos

#### **III.B Ensino Fundamental segunda fase:**

- ( ) menos de 2 anos  
 ( ) 2 a 5 anos  
 ( ) 6 a 10 anos  
 ( ) 11 a 15 anos  
 ( ) 16 a 20 anos  
 ( ) 21 a 25 anos  
 ( ) mais de 25 anos

#### **III.B. Ensino Médio:**

- ( ) menos de 2 anos

- 2 a 5 anos  
 6 a 10 anos  
 11 a 15 anos  
 16 a 20 anos  
 21 a 25 anos  
 mais de 25 anos

### III.C. Total de anos de magistério na educação básica

- menos de 2 anos  
 2 a 5 anos  
 6 a 10 anos  
 11 a 15 anos  
 16 a 20 anos  
 21 a 25 anos  
 mais de 25 anos

### III.D – CARGOS OCUPADOS

Informe os cargos já ocupados durante sua trajetória profissional nessa escola

III.D.1 – Cargo:

Tempo em anos: 16 anos

III.D.2 – Cargo: \_\_\_\_\_

Tempo em anos: \_\_\_\_\_

III.D.3 - Cargo: \_\_\_\_\_

Tempo em anos: \_\_\_\_\_

### IV - ATUALIZAÇÃO / FORMAÇÃO CONTINUADA

#### IV. A - Cursos de atualização ou aperfeiçoamento na área em que atua

Registre os cursos de atualização ou aperfeiçoamento que realizou nos últimos 3 anos e se foi promovido pela rede de ensino em que trabalha ou se foi por conta própria.

Curso1: \_\_\_\_\_

Promovido pela rede de ensino ( )

Realizado por conta própria ( )

Curso2: \_\_\_\_\_

Promovido pela rede de ensino ( )

Realizado por conta própria ( )

#### IV.B – Registre sua participação em congressos, encontros, seminários, simpósios e outros eventos na área em que atua e se foi com apoio da rede de ensino em que trabalho ou por conta própria

2015

Evento 1: \_\_\_\_\_

Promovido pela rede de ensino ( )

Realizado por conta própria ( )

Evento 2 : \_\_\_\_\_

Promovido pela rede de ensino ( )

Realizado por conta própria ( )

### V - CONDIÇÕES DE TRABALHO

#### V.1 – Tipo de vínculo de trabalho nesta escola:

- Professor concursado  
 Professor com contrato temporário

#### V.2 – Classificação na carreira:

- P1

- P2
- P3
- P4

**V.3 – Carga horária semanal de trabalho em horas-aula**

a) nesta escola: \_\_\_\_\_ horas-aula

b) em outras escolas (públicas ou não): \_\_\_\_\_ horas-aula

**V.4 – Remuneração salarial em reais na rede estadual (salário bruto)**

- até 999,99
- 1000 a 1999,99
- 2000 a 2999,99
- 3000 a 3999,99
- 4000 a 4999,99
- 5000 acima
- prefiro não informar

**V.5 – Número médio de alunos em sala de aula nesta escola:**

- até 20
- 21 a 30
- 31 a 40
- mais de 40

**VI – Outras informações**

Registre aqui outras informações que julgar relevantes:

---

---