



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Câmpus Anápolis de Ciências

Sócio-Econômicas e Humanas

Programa de Pós-Graduação Território
e Expressões Culturais no Cerrado



SÉRGIO INÁCIO DO NASCIMENTO

**O PACTO EDUCACIONAL DO GOVERNO DE GOIÁS (2011-2014): A IDEOLOGIA
DA REFORMA**

Anápolis
2016

SÉRGIO INÁCIO DO NASCIMENTO

**O PACTO EDUCACIONAL DO GOVERNO DE GOIÁS (2011-2014): A IDEOLOGIA
DA REFORMA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação TECCER, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais no Cerrado.

Orientadora: Profa. Dra. Divina Aparecida Leonel Lunas.

Anápolis
2016

Ficha catalográfica

N244p Nascimento, Sérgio Inácio.
O pacto educacional do governo de Goiás (2011-2014)
[manuscrito] : a ideologia da reforma / Sérgio Inácio Nascimento
– 2016.
116 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Divina Aparecida Leonel Lunas..
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Territórios e
Expressões culturais do Cerrado, Universidade Estadual de
Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas,
Anápolis, 2016 .

Inclui bibliografia.

1. Educação . 2. Educação – Política – Goiás (Estado). 3.
Educação – Neoliberalismo – Goiás (Estado). 4. Dissertações –
TECCER – UEG/CCSEH. I. Título.

CDU: 37.014.5(817.3)(043.2)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária do Câmpus de CSEH
CRB1/2385

SÉRGIO INÁCIO DO NASCIMENTO

**O PACTO EDUCACIONAL DO GOVERNO DE GOIÁS (2011-2014): A IDEOLOGIA
DA REFORMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação TECCER da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais no Cerrado.

Orientadora: Profa. Dra. Divina Aparecida Leonel Lunas.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Divina Aparecida Leonel Lunas
Presidente/UEG - TECCER

Profa. Dra. Maria Idelma Vieira D'Abadia
Membro/UEG – TECCER

Prof. Dr. Adriano de Melo Ferreira
Membro/UEG - CCET

Profa. Dra. Janes Socorro da Luz
Suplente/Membro/UEG - TECCER

Anápolis, 05 de fevereiro de 2016

Aos meus pais, irmãos e irmãs que possibilitaram as oportunidades que tive de estudar. À minha esposa e filhos por estarem juntos, caminhando e vivendo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade da escolha. À minha esposa e filhos, aos meus irmãos e irmãs.

Aos meus pastores: Tamar, Dagmar e Arunã pelas orações, interseções e todos os colegas que direto ou indiretamente colaboraram nesta empreitada.

Ao professor de Filosofia, Mauro Célio, pelos férteis diálogos no calor de Bangu.

À minha orientadora professora Dra. Divina Aparecida Leonel Lunas, pela paciência e aos membros da banca examinadora, professores Dr. Adriano de Melo Ferreira e Dra. Maria Idelma Vieira D'Abadia, pelas ricas sugestões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo, tão relevante durante os estudos e pesquisa.

“O que me preocupa não é o grito dos maus.

É o silêncio dos bons”.

Martin Luther King

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Dinâmicas Territoriais no Cerrado e no grupo de trabalho Território, Estado e Sociedade, como uma política pública e estatal no campo educacional. O estudo realizado ocorreu em uma perspectiva dialética marxista e trata de uma investigação sobre a Reforma e o Pacto Educacional realizados na educação básica no Estado de Goiás, no período 2011-2014. O problema de pesquisa que orientou as investigações desta dissertação está estruturado em duas indagações: A preocupação principal da Reforma é com o processo de ensino e aprendizagem durante o seu período de execução? A ideologia e os valores que sustentaram a Reforma e o Pacto Educacional estão em consonância com o capital? O objetivo geral desta pesquisa é analisar a ideologia que serviu de guia para a execução da Reforma e o Pacto Educacional. Os objetivos específicos desta investigação tiveram como norte: identificar e analisar a postura do Estado frente à execução da Reforma e o Pacto Educacional; verificar os pilares, metas e diretrizes na Reforma Educacional e seu direcionamento nas políticas públicas de educação; observar se a Reforma e o Pacto Educacional podem ter impactos quanto à questão do desenvolvimento econômico e social. Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa, fez-se uma abordagem qualitativa e quantitativa. No que se refere aos objetivos de estudo adotou-se a descrição, explicação e análise. Já no que se refere à coleta de material, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, levantamento e documental. A escola é concebida como um microterritório com várias dimensões de caráter político, econômico, social, cultural e valorativo. As políticas de educação não podem ser compreendidas separadamente das esferas política, econômica, social e cultural da sociedade que faz parte. Também é destacado o discurso da qualidade na educação e como esses posicionamentos analisam e sugerem as transformações no processo de ensino, aprendizagem, gestão e financiamento. Conclui-se que a Reforma Educacional está inserida num conjunto de políticas econômicas e sociais que estão associadas à reestruturação do sistema produtivo e serviços afetando todas as esferas da vida e sociedade representando o espírito do momento e a fase de desenvolvimento capitalista. Nesse processo rápido de integração e reestruturação capitalista a educação e outros setores da sociedade são atingidos de tal forma como se essas modificações fossem realmente necessárias e vitais para a sociedade. A Reforma e o Pacto Educacional não alcançaram os fins que almejavam, apenas reproduziram no campo educacional crenças e valores afinados com o capitalismo.

Palavras chave: Reforma Educacional. Qualidade. Neoliberalismo. Sociedade capitalista.

ABSTRACT

This essay was developed in the Territorial Dynamics line of research in the Cerrado and Territory working group, State and Society, as a Public and State policy in Education. The study was conducted in a Marxist dialectical perspective and deals with an investigation on the Reform and Educational Pact made in basic education in the state of Goiás, in the period 2011-2014. The research problem that guided the research of this dissertation is structured in two inquiries: Is the main concern of the Reform the process of teaching and learning during its time frame? Are the Ideology and values that sustained the Reform and the Education Pact in line with the capital? The general objective of this research is to analyze the ideology that served as a guide for the implementation of the Reform and the Educational Pact. The specific objectives of this research were as north: to identify and analyze the state's attitude towards the implementation of the Reform and Educational Pact; verify the pillars, goals and guidelines on educational reform and its direction in public education policies; observe whether the Reform and the Educational Pact may impact on the question of economic and social development. As for the methodological procedures of the research, there was a qualitative and quantitative approach. As regards the study purposes was adopted the description, explanation and analysis. In what refers to the collection of material, we used bibliographical research, survey and documentation. The school is designed as a microterritório with various dimensions of political, economic, social, cultural and evaluative character. Education policies can not be understood separately from the political, economic, social and cultural life of society which it belongs. It is Also highlighted the discourse of quality in education and how these positions analyze and suggest the changes in the teaching, learning, managing and financing. We conclude that educational reform is inserted in a set of economic and social policies that are associated with the restructuring of the production system and services affecting all walks of life and society representing the spirit of the moment and capitalist development. In this rapid process of integration and capitalist restructuring, Education and other sectors of society are affected in such a way as if these changes were actually necessary and vital to society. The Reform and the Educational Pact did not achieve the purpose for which longed, they only reproduced in the educational field, beliefs and values in tune with capitalism.

Keywords: Education Reform. Quality. Neoliberalism. Capitalist Society.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de unidades escolares por Subsecretarias Regionais de Educação 17

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------------------|----|
| Quadro 1- Técnica 5W1H..... | 51 |
|-----------------------------|----|

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Placa do IDEB no Colégio Estadual Sebastião Alves de Souza (Goiânia) 103

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ADIN | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| AGETOP | Agência Goiana de Transportes e Obras |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CaEd | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| DEM | Democratas |
| Enem | Exame Nacional do Ensino do Médio |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNUAP | Fundo das Nações Unidas para a População |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEpE | Gestão Escolar para Resultados |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDEGO | Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana |
| IFES | Instituto Federal de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONGs | Organizações Não-Governamentais |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| OSCIP | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PAC | Programa de Aceleração do Crescimento |
| PAR | Plano de Ação Articulada |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDCA | Planejamento, execução, verificação e ação corretiva |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |

| | |
|-----------|--|
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| PIA | Programa de Intensificação de Aprendizagem |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PNPE | Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| ProEMI/JF | Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro |
| ProJovem | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PSB | Partido Socialista Brasileiro |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| RCCs | Representantes de Componentes Curriculares |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEGO | Sistema de Avaliação do Estado de Goiás |
| Seduc | Secretaria de Estado de Educação de Goiás |
| Seduc | Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás |
| SER | Subsecretaria Regional de Educação |
| Sintego | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás |
| TI | Tecnologia da Informação |
| UCA | Um Computador por Aluno |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações para a Infância |
| USAID | Agência dos Estados Unidos Para o Desenvolvimento Internacional |
| 5WH1H | What? When? Where? Why? Who? How? |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO ABRANGENTE | 20 |
| 1.1 EDUCAÇÃO E SUA ABRANGÊNCIA..... | 20 |
| 1.2 IDEOLOGIA NEOLIBERAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO..... | 26 |
| 1.3 UNESCO E EDUCAÇÃO..... | 31 |
| 1.4 BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO..... | 37 |
| 2 DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO..... | 44 |
| 2.1 CONTEXTO DO DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO..... | 44 |
| 2.2 DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO | 48 |
| 3 REFORMA EDUCACIONAL EM GOIÁS: 2011-2014 | 67 |
| 3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (2008-2017)..... | 67 |
| 3.2 CAMPO DOS MOTIVOS E DO POLÍTICO DA REFORMA EDUCACIONAL ... | 72 |
| 3.3 ANÁLISE DA REFORMA EDUCACIONAL | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| REFERÊNCIAS..... | 114 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da Reforma e o Pacto Educacional implementados na educação básica em Goiás, realizados durante o governo estadual (2011-2014). O problema de pesquisa que conduziu os estudos desta dissertação está estruturado nas seguintes indagações:

a) A preocupação central da Reforma é com o processo de ensino e aprendizagem durante o seu período de execução?

b) A ideologia e os valores que sustentaram a Reforma e o Pacto Educacional estão em sintonia com o capital?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a ideologia que serviu de guia para a execução da Reforma e o Pacto Educacional.

Os objetivos específicos desta investigação foram:

a) Identificar e analisar a postura do Estado frente à execução da Reforma e o Pacto Educacional;

b) Apontar como foram estabelecidos os pilares, metas e diretrizes na reforma educacional e sua alocação nas políticas públicas de educação;

c) Analisar o papel da Reforma e o Pacto Educacional e possíveis impactos sobre o processo de desenvolvimento econômico e social;

O método de trabalho desta dissertação foi o dialético em uma perspectiva marxista. Destacando-se as contradições como o motor da mudança social e da história. Entendendo que as ideias, as concepções, os gostos, as crenças, categorias do conhecimento e ideologias geradas socialmente, dependem do modo como os homens se organizam para produzir e fazer política. Mesmo o pensamento e a consciência são consequência da relação homem/natureza, ou seja, das relações materiais, das relações de produção (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Entende-se que a geração das ideias e representações de consciência surgem no início, em uma situação de entrelaçamento com a atividade e com a produção material dos indivíduos. Entretanto, essa existência social é formada pela ação do trabalho, ato essencial fundador do chamado ser social (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Konder, citando Engels, explicando as leis gerais da dialética, fez um recorte de três leis. A primeira lei diz respeito à situação de que, ao modificarem, as coisas não se transformam ao mesmo tempo. Os processos de modificações podem ser de momentos lentos com poucas alterações e também por períodos de modificações rápidas. A segunda lei mostra que tudo tem relação com tudo, as várias esferas da sociedade se entrelaçam, e em patamares diferentes, dependem uns dos outros, de forma que a realidade não pode ser entendida

isoladamente. A terceira lei traz a ideia de que o movimento da realidade possui significado, não se finda com as contradições, com os conflitos. Existe um processo de afirmação que possui sua negação, mas a negação não prevalece, em uma relação onde afirmação e negação geram uma síntese, conseqüentemente a negação da negação, sendo esse processo uma determinação de caráter materialista (KONDER, 1993).

Ainda, segundo esse autor, para que o conhecimento aconteça, o esforço sem fim dessa atividade e o descobrimento das diversas relações sociais seja aprofundado, se faz necessário ir adiante das aparências e adentrar no fundamento dos fatos. Precisa-se da realização de procedimentos de síntese e avaliações que tornem entendíveis, não somente o conhecimento imediato, bem como também, e acima de tudo, a capacidade mediata deles (KONDER, 1993). Nesse processo de pesquisa que almeja conhecer a realidade: “A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos)” (KONDER, 1993, p.47).

A abordagem metodológica empregada foi qualitativa e quantitativa. O tipo de pesquisa, segundo os objetivos de estudo, foi descritiva, analítica e explicativa. Os procedimentos de coleta de dados foram bibliográfico, levantamento e documental (LAKATOS; MARCONI, 2011).

A pesquisa está inserida na linha de pesquisa Dinâmicas Territoriais no Cerrado. Neste tema de estudo é possível estabelecer relações com a dinâmica econômica, social e política no território. A escola nesta pesquisa é o principal lugar onde ocorrem as transformações e cada unidade escolar é concebida como um microterritório com várias dimensões (política, econômica, social, cultural, valorativa) ordenadas em um pacto federativo que possui uma legislação federal e estadual de como a transmissão do conhecimento deve acontecer naquele microterritório educacional. Na linha de pesquisa Dinâmicas Territoriais no Cerrado o tema de pesquisa faz parte do grupo de trabalho Território, Estado e Sociedade, como uma política pública e estatal no campo educacional.

A escola como microterritório múltiplo em um domínio de cerrado marcado por dinâmicas territoriais complexas, com uma escala de exploração econômica em grande proporção e também com manifestações de exploração tradicional, transmite diferentes conteúdos, saberes, conhecimentos, valores e intenções referentes à existência humana e de acordo como é constituído e organizado pelos governantes que estão no poder, pode em ótica relativista, exercer influência positiva ou negativa, de caráter moderno ou tradicional, colaborando ou não na inovação ou atraso, na diminuição do rural e acelerando e ampliando o

urbano, aumentando ou diminuindo a riqueza e pobreza de uma sociedade e também na exploração ou emancipação no que se refere a relações e tipo de vida que contribuem ou não com o desenvolvimento econômico e social do território em que se encontra.

Os nove anos do ensino fundamental e os três do ensino médio somam doze anos de estudos formais. A maneira e o formato como esses anos são estruturados através do processo de ensino e aprendizagem exercem grande importância e sentido na vida das crianças e dos jovens estudantes no presente, no futuro, na posição e função social que terão no mundo do labor e na sociedade. Todo esse processo é influenciado pelo contexto mundial, pela divisão do trabalho a nível internacional, nacional e regional, pelos conflitos, interesses, pela história política, econômica e social do país, de sua região, de seu Estado e cidade.

O processo de ensino e aprendizagem e as políticas estaduais de educação não podem ser analisados separadamente da vida econômica, social, política e cultural do ambiente em que estão inseridos. Devem ser observadas as ideologias que fundamentam tais interesses e o quanto estão relacionadas à vida produtiva, de serviços e se são capazes de atender às necessidades básicas de subsistência dos seres humanos.

O Estado é o principal ator de execução da Reforma e do Pacto Educacional. “Só podemos definir o Estado Moderno sociologicamente em termos de meios específicos peculiares a ele, como peculiares a toda associação política, ou seja, o uso da força física” (WEBER, 2002, p.55). O Estado possui sob seu comando um conjunto de instrumentos legais que possibilitam sua atuação, mesmo que haja resistências. O Estado como associação política se sustenta em uma dominação legal. Essa dominação ocorre com base em um estatuto. A obediência não é a pessoa, mas a regra e norma constituída (WEBER, 2002).

(...) há o domínio em virtude da “legalidade”, em virtude da fé na validade do estatuto legal e da “competência” funcional, baseada em regras racionalmente criadas. Neste caso, espera-se obediência no cumprimento das obrigações estatutárias. É o domínio exercido pelo moderno “servidor do Estado” e por todos os portadores do poder que, sob esse aspecto, a ele se assemelham (WEBER, 2002, p.56).

O Estado como instituição política assume uma dimensão com um caráter de poder, de comandar, administrar de acordo com a legislação que possibilita estabelecer políticas públicas e governar através de seus ministérios, secretarias, órgãos, tendo sua atuação com base nas responsabilidades recebidas em um Estado democrático de Direito e do exercício de sua autoridade legitimada que veio em uma sociedade democrática da vontade da maioria através do sufrágio universal (CAMPOS, 2005). Destacando que, o Estado na sociedade capitalista é o principal ator que regula as relações sociais nas sociedades de classes.

O Estado por meio do governo que está no poder, para alcançar seus fins e interesses, estabelece políticas públicas aprovadas por lei e/ou decreto. Nessas políticas públicas organizam-se planos com decisões, com prioridades, estratégias, diretrizes. Podendo também ter programas que procuram detalhar o plano, o setor, as políticas, as projeções, conjuntamente com o projeto, uma ferramenta mais perto da realização, que organiza de forma sistemática as atividades principais, estabelece prazos, define recursos humanos, financeiros, materiais e sob o aspecto financeiro e técnico necessita de mais detalhamento (MARTINELLI; TORRES, 2004).

Na estrutura da Secretaria Estadual de Educação de Goiás existem as Subsecretarias Regionais de Educação que cumprem um papel na implementação e execução das políticas públicas voltadas para a educação, para os planos e projetos. Cada Subsecretaria Regional de Educação (SRE) coordena uma região com uma determinada quantidade de escolas. Existem quarenta Subsecretarias Regionais de Educação que compõem a rede estadual de educação de Goiás.

Temos os seguintes números das Subsecretarias Regionais de Educação na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de unidades escolares por Subsecretarias Regionais de Educação

| Subsecretarias Regionais de Educação | Quantidade de escolas estaduais |
|---|--|
| 1-Aguas Lindas | 25 |
| 2-Anápolis | 73 |
| 3-Aparecida de Goiânia | 71 |
| 4-Campos Belos | 16 |
| 5-Catalão | 31 |
| 6-Ceres | 23 |
| 7-Formosa | 26 |
| 8-Goianésia | 30 |
| 9-Goiás | 30 |
| 10-Goiatuba | 11 |
| 11-Inhumas | 29 |
| 12-Iporá | 24 |
| 13-Itaberaí | 13 |
| 14-Itapaci | 20 |
| 15-Itapuranga | 16 |
| 16-Itumbiara | 21 |
| 17-Jataí | 20 |
| 18-Jussara | 22 |
| 19-Luziânia | 39 |

| | |
|-----------------------------|-------------|
| 20-Metropolitana | 108 |
| 21-Minaçu | 9 |
| 22-Mineiros | 13 |
| 23-Morrinhos | 23 |
| 24-Novo Gama | 21 |
| 25-Palmeiras de Goiás | 21 |
| 26-Piracanjuba | 21 |
| 27-Piranhas | 20 |
| 28-Pires do Rio | 20 |
| 29-Planaltina | 16 |
| 30-Porangatu | 22 |
| 31-Posse | 34 |
| 32-Quirinópolis | 22 |
| 33-Rio Verde | 22 |
| 34-Rubiataba | 17 |
| 35-Santa Helena | 14 |
| 36-São Luís de Montes Belos | 19 |
| 37-São Miguel do Araguaia | 12 |
| 38-Silvânia | 12 |
| 39-Trindade | 38 |
| 40-Uruaçu | 28 |
| Total: | 1052 |

Fonte: Secretaria Geral da Secretaria de Estado, Cultura e Esporte de Goiás, 2015.

De acordo com os dados oficiais da Gerência da Secretaria Geral da Secretaria de Estado, Cultura e Esporte (2015), Goiás possui unidades escolares com Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Fundamental e Ensino Médio (duas modalidades juntas), unidades privadas conveniadas com o Estado e Colégios da Polícia Militar.

Visando atender os objetivos desta dissertação estruturou-se a mesma em uma introdução, três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo aborda-se a educação em um contexto abrangente e como um produto humano, destacando os diferentes tipos, as transformações, os aspectos assistemático e sistemático e a educação na sociedade moderna capitalista. Discorre-se sobre sua constituição funcionalista, positivista, a teoria do capital humano e como um modelo tecnicista.

Neste mesmo primeiro capítulo, a ideologia neoliberal e sua influência na educação são analisados. Aborda-se a ideia de liberalismo e neoliberalismo, o papel do Consenso de Washington na economia mundial por meio de seu receituário e também as propositivas neoliberais como projeto de governo e modelo de organização de sociedade.

Observa-se a atuação da UNESCO na educação e o relatório produzido pela mesma sobre a educação para o século XXI. Neste relatório, propõe-se que a educação deveria organizar-se em aprendizagens fundamentais com base em quatro pilares do conhecimento: o primeiro é o aprender a conhecer, o segundo é o aprender a fazer, o terceiro é o aprender a viver juntos e o quarto e último é o aprender a ser.

A atuação do Banco Mundial é observada em sua política de financiamento para a educação, tendo também uma ideologia e discurso de diminuição do papel do Estado nas funções e nos investimentos em educação. Discorre-se o quanto a lógica do mercado e o cunho empresarial guiam as diretrizes do Banco Mundial. Aborda-se a relação do governo Fernando Henrique Cardoso com as políticas neoliberais e o governo Lula e sua política de continuidade na educação.

No segundo capítulo desenvolve-se a temática do discurso da qualidade na educação. Aborda-se a concepção de como a ideologia pode colaborar na construção de um discurso da qualidade na educação. Desenvolve-se o contexto do discurso da qualidade na educação. As proposições neoliberais da CEPAL são observadas. A questão da qualidade na educação em governos pós-ditadura militar. Também se levanta o papel a nível mundial das Conferências Internacionais sobre a Educação. Analisou-se o discurso da qualidade na educação em Cosete Ramos (1992;1994), Gustavo Ioschep (2014) e o contraponto feito por Gentili (1996). Também são verificadas a atuação dos Parceiros da Educação, do Movimento Todos pela Educação e do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

No terceiro capítulo é abordada a Reforma Educacional. Aprecia-se de forma objetiva alguns elementos do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e o Plano Estadual de Educação de Goiás (2008-2017). Também são apresentados os motivos que levaram a proposta da Reforma Educacional. Logo após são apresentados os cinco pilares, as vinte e cinco diretrizes e as nove metas da Reforma Educacional. Em sequência são realizadas as análises de pontos escolhidos dos pilares, das diretrizes e metas. Por fim têm-se as considerações finais que apontam as principais conclusões deste estudo focando nas contribuições e avanços discutidos na dissertação.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO ABRANGENTE

A educação é algo como a própria vida, possui todas as dimensões que dizem respeito à existência, ao pensar, ao agir e ao relacionar entre pessoas, envolvendo valores, questões éticas e morais. Em sua forma formal ou não-formal contribui na maneira como os indivíduos entendem as diversas relações sociais que lhes são pertinentes e as questões que estão à sua volta e exercem uma função no modo de organização das sociedades.

A educação não pode ser entendida em sua amplitude e especificidade sem a observação e compreensão da vida política, da economia, da cultura, da religião, entre outros importantes e como esses elementos se cruzam e entrecruzam na vida das pessoas. A educação como uma área da política social consegue ser um consenso entre as diferentes ideologias na compreensão de seu papel de relevância para a esfera política, econômica e social. Entretanto, cada ideologia política e econômica possui sua concepção de como a educação dever se organizar, funcionar e ser praticada em seu processo de ensino e aprendizagem.

1.1 EDUCAÇÃO E SUA ABRANGÊNCIA

A educação e sua abrangência está presente em nossas vidas. Em todos os lugares ocorre o processo formal ou informal de aprender e ensinar, em casa, nas religiões, nas escolas, com o grupo de amigos, no trabalho, de uma forma ou de várias. “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações” (BRANDÃO, 1995, p.7).

Compreende-se observando os diferentes povos e culturas ao longo da história e do mundo contemporâneo que não existe uma única maneira e nem um único formato do processo formal e informal de educação. A escola como a conhecemos hoje, com um prédio, um espaço físico, diretor, coordenadores, professores, técnicos administrativos, não é o único lugar onde o ensinar e aprender se desenvolve. Em diferentes lugares do mundo existiram e existem diferentes modos de educação. Existem aqueles encontrados nas sociedades modernas, industrializadas e desenvolvidas e também naquelas dos povos tribais de pequenas sociedades como os pastores nômades, caçadores e agricultores. Verificam-se diferentes situações em que a educação está presente em sociedades com organização estatal (Estado), em outras como um agente estatal em processo de constituição exercendo um papel de

administrador das relações sociais. A educação existe em sociedades com classe e outras sem classes, em ambientes com conflitos de classes e outros tipos de conflitos. Existe em sociedades em que povos subjugam e prevalecem sobre outros por meio da educação como um instrumento de dominação (BRANDÃO, 1995).

Historicamente, a educação tem variado de forma infinita de acordo com o meio e o tempo. Durkheim escrevendo no final do século XIX e início do XX discorre que a educação nas cidades latinas e gregas levavam as pessoas a sujeitar-se totalmente a coletividade. Em Atenas, buscavam-se conceber indivíduos com espíritos delicados, ponderados, finos, com harmonia e graça, aptos para apreciar o belo e os deleites da pura ação especulativa. Em Roma, pretendiam, principalmente, que as crianças se transformassem em homens de ação, fascinados pela glória da força militar, não atentos as manifestações das artes e letras. No período medieval, antes de tudo, vinha a educação cristã. Na renascença, assume uma dimensão mais leiga, de cunho mais literário. Nos dias de hoje a ciência caminha para tomar o lugar que a arte em outro momento preencheu (DURKHEIM, 1978).

De acordo com Saviani (2000), a educação em sua sistematização como um fenômeno, envolve comunicação, indivíduos livres, fase histórica específica, considera o homem em si e sua promoção, podendo ter uma forma simples ou homogênea, difusa ou indiferenciada, sendo assistemática ou sistemática.

Verifica-se que a educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada; e o sentido dessa comunicação, a sua finalidade é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção. A educação assim considerada, é encontrada em todas as sociedades: de maneira simples e homogênea, nas comunidades primitivas; de modo complexo e diversificado, nas sociedades atuais. Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí da educação assistemática; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, ou seja, concomitante a uma outra atividade, esta sim, desenvolvida de modo intencional. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada. O que determina a passagem da primeira para a segunda, é o fato de a educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e ele não sabe como fazê-lo (SAVIANI, 2000, p.83,84).

O autor citado no parágrafo anterior observa em uma perspectiva dialética que quando o educar se transforma em objeto de interesse, ocorre o desenvolvimento de uma atuação educativa intencional, neste caso, estabelece-se a educação sistematizada. O que dispõe sobre a passagem da educação assistemática para a sistemática é a questão de a educação se apresentar ao indivíduo como um problema; isto é, a educação se coloca ao indivíduo como

uma coisa que ele necessita fazer e não sabe como realizá-la. Esta situação faz com que a educação passe a estar em primeiro lugar em sua consciência, que ele se interesse por ela e tenha o ato da reflexão sobre ela. O homem é competente para estabelecer uma educação de forma sistematizada quando adquire consciência do cenário educacional. Este homem é capaz de estabelecer uma postura e atitude onde:

(...) capta os seus problemas, reflete sobre eles, formula-os em termos de objetivos realizáveis, organiza meios para alcançar os objetivos, instaura um processo concreto que os realiza, mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (SAVIANI, 2000, p.84).

O sociólogo francês Durkheim escrevendo no final do século XIX e início do XX, observou que a humanidade em todo seu passado colaborou para instaurar um agregado de princípios que direcionam a educação atual. A história deixou características, como da mesma forma deixou a história dos povos anteriores aos nossos. Quando se analisa numa perspectiva histórica a forma pela qual se constituíram e o desenvolvimento dos sistemas educativos, verifica-se que eles dependiam do Estado, das industriais, da religião, do nível de desenvolvimento das ciências, da forma de organização da vida política e não é possível compreendê-las e analisá-las apartadas dessas causas históricas (DURKHEIM, 1978).

A educação em seu caráter diversificado é um produto humano em que o próprio homem atua em relações diversas, com valores, significados, símbolos, de acordo com a cultura e relações de poder e as ideias predominantes da época.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas, de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder (BRANDÃO, 1995, p.14).

As sociedades através das transformações em sua cultura e organização, quando chegam a uma fase de complexa organização social, passam a ter que lidar com a estruturação de relações que se desenvolvem em uma divisão social do trabalho, que envolve também a questão de poder, passam a ter que tratar e refletir com uma questão complexa de formatos e as maneiras de transferência do saber. Neste momento, surge o entendimento e a ação de transmitir o saber que acrescenta a sociedade, gradativamente, os sistemas, espaços, tempos, normas de práticas, execução, modelos de profissionais e tipos de discentes envolvidos em atividades de maneiras de ser, pensar e agir, sucessivamente menos rotineiras e de caráter menos comunitário do viver, por fim, não temos mais a simplicidade de ensinar e aprender.

Nesse processo social histórico o que ocorreu com a educação vai também acontecer com outras tipologias sociais que exerciam uma função na sociedade, como o saber médico, o saber religioso, o saber sobre como deve ser, o lazer, o saber de como se deve satisfazer as necessidades humanas, passam a ter por pessoas, grupos ou o próprio Estado a intenção de ter controle político (BRANDÃO, 1995).

Em metodologia positivista e funcionalista, Durkheim (1978) explica que toda a sociedade em seu sistema educacional apresenta um duplo aspecto, sendo ao mesmo tempo uno e múltiplo. Para que ocorra o processo educativo é necessário que exista uma geração de adultos e uma geração de crianças, adolescentes, jovens, e que ocorra a atuação da primeira sobre a segunda. Esta parte básica da educação, em seu ideal, uno e diverso, possui como objetivo causar no aluno: a) uma postura de estados mentais e físicos, de acordo com que a sociedade a que faz parte entenda como necessárias para todos os indivíduos; b) tipos de estados mentais e físicos a que o grupo social específico (família, casta, profissão, classe) compreenda como fundamentais para a formação destes. Deve-se destacar que a sociedade, em cada meio social específico, e em seu conjunto é que define este ideal a ser empreendido. A sociedade só existe porque seus membros possuem algum tipo de homogeneidade e “a educação a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 1978, p.41). O mesmo autor também observa que sem um certo tipo de diversificação, não seria possível a cooperação. A educação garante a persistência destas diversificações indispensáveis, sendo capaz de se diferenciar e possibilitar especializações (DURKHEIM, 1978).

A educação no entendimento de Durkheim se desenvolve com uma atuação das gerações mais velhas sobre as novas gerações através de uma socialização metódica, compreendendo que existe em nós dois seres. Um que é constituído de nossa própria vivência pessoal estabelecido por todos os estados mentais que dizem a respeito a nós mesmos, o que é chamado de ser individual. O outro é concebido de acordo com a visão de que temos um conjunto de elementos que formam o ser social, sendo uma organização sistemática de sentimentos, ideias e hábitos, que se manifestam em nós, não a nossa singularidade, mas o grupo ou os diferentes grupos de que fazemos parte. Temos então, as opiniões coletivas que dizem respeito a todos os seres, as crenças e práticas morais, as crenças religiosas, as tradições profissionais ou nacionais. Dessa forma, este é o objetivo da educação (DURKHEIM, 1978).

No decorrer dos anos de 1960 a teoria da educação como capital humano se desenvolve e começa a ser compreendida como fator de produção e de acordo com as pesquisas de Theodore W. Schultz, mostraram a “linearidade entre educação e produtividade,

entre educação e desenvolvimento, portanto entre educação e capital“ (CANDIOTTO, 2002, p.200). Acontecimentos estes em uma relação de duas forças, como a do capital e trabalho, essa relação desenvolveu-se na dinâmica interna de desenvolvimento do capitalismo monopolista.

Schultz procura fazer uma definição de educação em um contexto ao qual ela está inserida, compreende que a educação está profundamente ligada a cultura da comunidade a que procura servir, e como consequência desta relação, a conceituação de educação é diferente de uma comunidade para outra. Concebe a educação em seu significado como um processo de revelação ou extração, buscando seu aperfeiçoamento mental, moral, envolvendo preparação para o exercício de uma profissão, que envolvem exercícios, disciplinamento, formação (SCHULTZ, 1973b). Explica que:

Assim, educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capazes de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como por exemplo, aperfeiçoar gosto de uma pessoa. A ação ou processo de atingir um ou mais destes objetivos é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação (SCHULTZ, 1973b, p.18).

A ideia de capital humano trabalha com a concepção de pessoas livres, como ativos que podem ser conseguidos por via de investimento na própria pessoa. Deixa entendido não ser possível a separação do capital humano do próprio indivíduo (SCHULTZ, 1973a). Destaca que:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano, porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermediário de um investimento no próprio indivíduo. Segue que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano, surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não humano, que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital (SCHULTZ, 1973a, p.53).

A educação é concebida como um investimento e entende seus desdobramentos como um tipo de capital. A educação passa a constituir a pessoa que a adquire, como sendo um capital humano. Como passa a fazer parte por inteiro do indivíduo, ser vendida ou comprada não é possível, ou também entendida como instituições, sendo uma propriedade (SCHULTZ, 1973a).

Destaca-se a crítica feita a educação como capital humano, daqueles que acreditam ser aviltante ao indivíduo e sob o aspecto moral um erro transformar a educação em um meio de gerar capital. Para estes, a ideia de capital humano é asquerosa. Concebem a educação fundamentalmente como cultural e não econômica em seus fins, entendem que a educação deve ser um meio de colaborar no desenvolvimento das pessoas e cooperar para a criação de cidadãos que ajam com responsabilidades e competências, possibilitando aos indivíduos as chances de alcançarem um entendimento dos valores que argumentam e uma avaliação que representam para a vida (SCHULTZ, 1973a).

Diante das críticas feitas à questão da educação como capital humano, Schultz apresenta o que chama de réplica, argumentando que suas posições não são contrárias as críticas feitas, salienta que alguns tipos de educação podem dinamizar as capacidades de uma população no caráter de seu ofício, da gestão dos negócios e que esses dinamizadores podem contribuir na elevação da renda nacional. Estes resultados de cunhos econômicos e culturais podem, dessa forma, serem desdobramentos associados da educação (SCHULTZ, 1973a).

As ideias de capital humano e educação desenvolvidas por Schultz (1973a; 1973b) se desenvolvem e fazem parte da pedagogia tecnicista que defende um conjunto de crenças que assumem o caráter de neutralidade científica, de posicionamentos de racionalidade, eficiência e produtividade. Onde o processo educativo seja reordenado com o fim de ser objetivo e operacional. Constata-se o modelo tecnicista que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação fabril é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado de forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz, assim, um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (SAVIANI, 1994, p.23).

Em uma compreensão, diferente da análise positivista e funcionalista de Durkheim e da teoria do capital humano de Theodore W. Schultz no âmbito do tecnicismo, entende-se que na sociedade moderna e capitalista de classes com um tipo de organização e estrutura social que divide, a educação deixa de ter seu caráter de um bem de ser usado em relações sociais de vida e atendimento a necessidades humanas que se confunde com a própria vida e passa a ser

um produto de troca. Nessa conjuntura a educação passa a não ter mais o valor que realmente tem, de ser a própria vida. Surgem relações e crenças que vão fazer com que passe a ser um produto que pode ser comprado no mercado (BRANDÃO, 1995; VIANA, 2006).

1.2 IDEOLOGIA NEOLIBERAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

As ideias neoliberais exerceram expressiva influência nas relações políticas e econômicas nos últimos 25 anos do Brasil, chegando também ao campo educacional. A palavra *neo* traz o sentido de novo, então, neoliberalismo seria o novo liberalismo? Mas, para termos um melhor entendimento, antes do neoliberalismo, existia e continua existindo o liberalismo.

Definir o liberalismo é algo complicado, mas após consultar autores como (SANDRONI, 2002; BOUDON e BORRICARD, 2004; TRANFAGLIA et al, 2004; FERREIRA, 2010; BRUM, 2013) constatou-se que este termo foi se transformando ao longo do tempo. Diante destas leituras, entende-se que liberalismo corresponde aos seguintes anseios: liberdades civis e de mercado; defesa e direito inalienável à propriedade privada; a iniciativa individual; a livre iniciativa e a concorrência como princípios básicos capazes de harmonizar os interesses individuais, coletivos e gerar o progresso social; a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência do governo como princípios de organização econômica; a crença que o livre funcionamento do mercado é capaz de resolver de melhor forma os problemas da economia; o Estado não deve intervir na economia, deve somente assegurar a livre-concorrência entre as empresas e o direito à propriedade privada quando for ameaçada por tensões sociais; democracia representativa com os poderes executivo, legislativo e judiciário, independentes.

Nesse contexto, pertinente se faz trazer o papel do Consenso de Washington no final da década de 1980 e o impacto de seu receituário nos últimos dois decênios. Em 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos da América do Norte, membros do governo estadunidense, representantes dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), entre outros. Todos especializados em questões referentes a assuntos latino-americanos e também economistas de vários países latinos que foram apresentar as experiências de seus países. Esta reunião teve uma forma acadêmica, mas não tinha o caráter deliberativo e as conclusões deste encontro, posteriormente, passaram a ser chamadas de maneira informal de “Consenso de Washington”. Este evento foi organizado pelo *Institute for International Economics*, com o título *Latin Americ Adjustment: How Much*

has Happened? (traduzindo seria, Ajustamento ou ajuste da América Latina: quanto tem acontecido?) (BATISTA, 1994).

Este encontro tinha como objetivo realizar uma análise das reformas econômicas realizadas nos países latino-americanos em que ocorreram. Esta reunião tornou possível e oportuna a atitude dos organismos internacionais de exercerem um papel nas reformas que estavam acontecendo e que iriam acontecer. As sugestões ‘receitadas’ pelo encontro tinham como referência as experiências dos governos da primeira-ministra Margareth Thatcher (1979-1990) e do presidente estadunidense Ronald Reagan (1981-1989). Foi sugerido um conjunto de medidas com vistas à instauração e desenvolvimento de políticas neoliberais. O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) faziam parte desta lógica e como condição para a concessão de empréstimo e cooperação econômica colocavam normas de acordo com a cartilha neoliberal. Destacam-se algumas orientações do receituário neoliberal: uma reforma tributária e fiscal onde o governo deveria buscar medidas com o objetivo de reorganizar seu método de arrecadação de impostos com a intenção de diminuição de pagamento de impostos pelas empresas; o Estado deveria estabelecer uma disciplina fiscal cortando gastos, diminuindo ou eliminando suas dívidas, reduzindo funcionários e custos; a venda de empresas do Estado, ou seja, a privatização das empresas estatais em setores de infraestrutura e também em setores comerciais; tomar todas as medidas necessárias e cabíveis para abertura econômica e comercial, com o objetivo de reduzir o protecionismo e consequentemente possibilitar mais condições econômicas para o investimento estrangeiro; implementar gradativamente a desregulamentação do aparato legislativo que fosse obstáculo das mudanças e do controle econômico (BATISTA, 1994).

Cabe frisar que no contexto dos anos de 1990 houve pressão dos Estados Unidos da América do Norte sobre a América Latina para que o receituário neoliberal fosse implementado. Nessa conjuntura atuavam o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) estabelecendo relações, influenciando e concedendo empréstimos a partir das ideias, valores e políticas de organização econômica, política e social neoliberais.

As experiências efetivas e concretas de políticas neoliberais se desenvolveram no mundo através dos governos de Brian Mulroney (1984-1993) no Canadá, Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos da América do Norte e o da Margareth Thatcher (1979-1990) na Inglaterra. Na América Latina, foi o Chile quem implementou a primeira experiência através de sua política econômica após a derrubada do presidente Salvador Allende (1970-1973). Posteriormente tivemos o governo Carlos Menem (1989-1999) na Argentina e Carlos Salinas (1988-1994) no México. Os casos da Argentina e do México são descritos como

capitalismo popular de mercado, representando particularidades do modelo neoliberal (TORRES, 1995). Os governos neoliberais conseguiram modificar materialmente a vida política, jurídica, social e econômica, “também conseguiram que estas transformações fossem aceitas como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p.11).

O neoliberalismo como uma doutrina em seu amplo aspecto se caracteriza pelo caráter político, econômico, social e ideológico. No campo político têm-se relações internacionais de poder, imposição e influência. No campo econômico tem-se um mercado onde se desenvolve uma estrutura própria de produção e reprodução das relações produtivas, finanças e serviços que chegam a todas ou quase todas esferas da vida. No campo social percebe-se as consequências dessa política e seu impacto na ampliação das desigualdades sociais e na ideologia, constata-se a capacidade de elaborar ideias, crenças e valores para justificar, sustentar, defender e procurar legitimar essa visão de mundo, política, economia e sociedade.

Discorrer sobre o sucesso do neoliberalismo é uma responsabilidade cujo caráter complexo provém da natureza própria hegemônica desse projeto. O neoliberalismo de fato expõe uma dinâmica dupla que manifesta um processo todo de criação de hegemonia. Verificam-se dois aspectos, o primeiro diz respeito a uma opção de poder profundamente intenso, construído através de várias estratégias no campo jurídico, econômico e político direcionado para alcançar uma solução para a situação da crise capitalista que teve seu começo no final dos anos de 1960 e que se constatou nitidamente nos anos de 1970. O segundo aspecto mostra e objetiva uma ousada ação de reforma no campo ideológico de várias sociedades, onde se constata a elaboração e a propagação de um senso comum novo que proporciona congruência, sentido e certa legitimidade às proposições de reforma fomentadas pelo grupo dominante. O neoliberalismo como projeto hegemônico é consequência de seu êxito em estabelecer uma vigorosa dinâmica de mudança material, juntamente com uma forte dinâmica de nova criação com caráter de discurso e ideologia de sociedade, empreendimento que ocorreu como consequência da grande capacidade de persuasão que alcançaram e continuam conseguindo com pronunciamentos, análises e táticas de argumentação, criadas e propagadas por seus intelectuais de destaque (GENTILI, 1996).

As propositivas neoliberais são diversas, algumas delas são: a diminuição do setor público e redução da intervenção do Estado na economia e na regulação do mercado, tratados de livre comércio e mercados abertos. Nessa realidade, temos um grupo de políticas e programas sugeridos por algumas instituições financeiras, principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que são chamados de ajuste estrutural. Tem-se um padrão de

estabilização e ajuste que sugerem várias orientações de políticas públicas e nessa lógica temos desvalorizações da moeda para estimular a exportação, redução das tarifas para as importações, a diminuição dos gastos governamentais e aumento das poupanças privada e pública. Em outros aspectos temos a diminuição significativa de empresas e órgãos estatais, principalmente através da privatização, preços e salários liberalizados e redirecionamento da produção agrícola e industrial para a exportação. Os postulados do Estado neoliberal podem ser resumidos da seguinte forma: sob o aspecto de uma política racional, formam uma combinação de teorias e grupos de interessados associados à economia de oferta e monetaristas, grupos que se colocam contrários às políticas de bem-estar social distributivas, setores culturais que são chamados de novos conservadores e setores atentos ao problema do déficit fiscal, a qual a resolução domina a política econômica (TORRES, 1995). Claramente temos uma configuração em que:

Estes modelos estatais respondem às crises fiscais de legitimidade (reais ou percebidas) do Estado. (...). Para o modelo culturalmente neoconservador e economicamente neoliberal, o estado, o intervencionismo estatal e as empresas paraestatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor Estado é o mínimo (TORRES, 1995, p.115).

Em sintonia com os padrões neoliberais têm-se os postulados da reestruturação econômica dominantes no capitalismo avançado ou os postulados de ajustamento estrutural, que dizem respeito aos seguintes aspectos: a diminuição dos programas que são entendidos como despesa pública e não investimento; diminuição do gasto público; as empresas de participação estatal, estatais e paraestatais precisam ser vendidas; impedir a intervenção do Estado nas relações de negócios através de mecanismos e da desregulamentação. Nesse discurso e ideologia, têm-se ainda a redução da atividade financeira do governo e Estado na prestação de políticas e serviços sociais, como transporte público, saúde, moradias populares, educação, pensões e aposentadorias e sua posterior transmissão aos grupos privados, a chamada privatização de serviços públicos. As crenças no privado, juntamente com as privatizações são exaltadas como parte de relações de um mercado livre, com toda convicção na competência e êxito da competição, onde as ações dos setores públicos ou estatais são entendidas como ineficazes, não produtivas e com um gasto social de desperdício. Por outro lado, o setor privado é compreendido como sendo capaz de ser produtivo, eficaz, competente, e ágil para atender por causa de sua organização com menos mecanismos de burocracia, com mais velocidade e precisão às mudanças que se dão no mundo (TORRES, 1995).

Na década de 1990 ocorre a consolidação de uma visão por parte de vários governos, empresários, Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial (BM), que percebiam efetivamente a educação como um novo setor no mercado de serviços para ser investido além das fronteiras nacionais. Temos então, um processo de mercantilização, onde ocorre a transformação de tudo em forma/mercadoria, ou seja:

(...) tudo passa a possuir valor de troca. As mercadorias são compradas e vendidas, têm um preço. O processo de mercantilização que nasce na esfera da produção de mercadorias invade o conjunto das relações sociais. Os meios de produção, os bens de consumo e a força trabalho se tornam, no capitalismo, mercadorias. Mas, além disso, os serviços sociais (saúde, educação, transporte), o lazer, e tudo mais se tornam mercadoria, até o corpo humano, como ocorre com a venda de órgãos. Esse processo de mercantilização cria uma visão do mundo, na qual aparentemente tudo pode ser vendido e comprado. (VIANA, 2006, p.116).

Esse conjunto de transformações que afeta o mundo na atualidade, exerce influência e atinge a vida escolar de várias formas. Analisando a escola no contexto das mudanças da sociedade contemporânea e enquanto instituição social, têm-se indagado sobre sua atuação diante das transformações culturais, políticas, econômicas e sociais, argumenta-se que elas são desdobramentos, principalmente, dos avanços da tecnologia, da reestruturação do sistema produtivo e desenvolvimento, do entendimento da atuação do Estado, das mudanças ocorridas nele e das modificações na organização do trabalho, no sistema financeiro e nas formas de consumo. Chamam este agregado de transformações, de globalização. Procuram caracterizar a globalização como um conjunto de aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que representam o espírito do momento e a fase de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. Trabalham com a ideia de intensa movimentação, isto é, que os indivíduos estão envolvidos em um rápido processo de integralização e de reestruturação capitalista (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Neste processo veloz de integração e de reestruturação capitalista, a educação e outros setores da sociedade são atingidos de tal forma, como se essas modificações fossem realmente necessárias e vitais para a sociedade. Os diversos governos que propagam essas ideias passam a ter os mais variados serviços públicos modificados, os investimentos diminuem e, principalmente, os mais pobres são atingidos em políticas sociais como educação, saúde, segurança pública, moradia e programas sociais. O capitalismo em seu processo intenso de transformações globais atinge todas as esferas da vida em sociedade chegando ao campo político, econômico, social e determinando modos de vida, formas de agir e relacionar-se, mercantilizando todas as relações sociais.

1.3 UNESCO E EDUCAÇÃO

A UNESCO, no campo da educação, exerceu por vários decênios, na América Latina, a função de dirigir no âmbito político-ideológico as reformas educacionais, agindo como organismo de planejamento, implementação e comandante da política mundial para a educação, atuando em sintonia com o Banco Mundial e conjuntamente com uma ampla rede de organizações locais e mundiais. De certa forma, a UNESCO através de seus posicionamentos provocou um esforço expressivo para a discussão da questão educacional, em uma postura de defesa da escola pública e para que as pessoas mais pobres pudessem ter acesso ao conhecimento. Entretanto, a UNESCO no fim da década de 1970, entrou em um processo de debilitamento por causa da retirada de recursos de seus mais expressivos financiadores, o Reino Unido e os Estados Unidos da América do Norte. As responsabilidades da UNESCO foram delegadas para o Banco Mundial e, dessa forma, a temática educação passou a estar presente na agenda de economistas e empresários por todo o mundo (SILVA, 2014).

Em 1993 a UNESCO reuniu vários educadores de renome internacional para tratar dos desafios da educação para o século XXI. Criou-se uma comissão com este fim, presidida pelo economista e político francês Jacques Delors. Um dos destaques do relatório produzido por esta comissão diz respeito aos quatro pilares da educação. Alertou-se para a necessidade de uma postura para o século XXI, onde a educação deveria ter o papel de transferir concretamente, de forma competente e maciça, “cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (UNESCO, 1999, p.89).

Concomitantemente, entendiam que cabia à educação achar e sinalizar as questões que não permitissem os indivíduos de estarem mergulhados em uma significativa quantidade de informações em uma situação de mais ou menos transitoriedade, que ocupa e penetra espaços particulares e públicos. A educação é o guia para transitar por este mundo complexo e permanentemente inquieto, sendo simultaneamente um agente que fornece os mapas do caminho (UNESCO, 1999).

A comissão da UNESCO responsável pelo relatório citado anteriormente, apresenta sua perspectiva em uma proposta que não aceita educação em uma performance apenas quantitativa, enfatiza-se que o conteúdo escolar extenso e cheio, já não é mais aceitável e nem relevante na atualidade. Defende que não é suficiente a pessoa adquirir saberes e conhecimentos numa fase inicial de sua vida e depois não se atualizar. Chama a atenção para

o momento de transição para o novo século XXI, para agir-se e procurar aproveitar a vida do começo ao fim, para não se perder as oportunidades de estar em consonância com a atualidade e adequar-se às transformações no mundo. (UNESCO, 1999).

O relatório produzido pela comissão da UNESCO propunha que a educação deveria organizar-se em aprendizagens fundamentais com base em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e último, o aprender a ser. No primeiro destaca-se ter acesso aos instrumentos da compreensão, no segundo, o fazer para agir no meio à sua volta, no terceiro, a busca de uma participação e cooperação nas diversas relações sociais e o último, é o mecanismo de integração dos três anteriores (UNESCO, 1999).

Entende-se como importante debruçar-se sobre estes quatro pilares do conhecimento, pois os mesmos fundamentaram e serviram de princípios de orientação de documentos de governos federal e estaduais direcionados para diversas políticas públicas educacionais, inclusive em Goiás.

O primeiro pilar é o ‘aprender a conhecer’, que é apresentado como um tipo de aprendizagem que objetiva não somente alcançar um repertório de conhecimentos codificados, mas antes, o controle das próprias ferramentas do conhecimento pode ser entendido, ao mesmo tempo, como um meio e também por um fim de vida do ser humano. Destaca-se que:

Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual (UNESCO, 1999, p.91).

O relatório chama a atenção explicando que o acréscimo dos saberes, que possibilita a contribuição para estimular o interesse intelectual, incentiva o senso crítico e contribui para entender a realidade, por meio do alcance da liberdade na habilidade de distinguir e discernir. Com base nesta visão, reitera-se como sendo fundamental que cada menino e menina, onde viver possa usar de maneira apropriada, os procedimentos científicos de modo a se concretizar por toda sua vida como colega do conhecimento científico. Seja em situação de ensino médio e superior, o início da formação deve possibilitar a todos os alunos referenciais, instrumentos e conceitos frutos do progresso das ciências e dos modelos de nosso momento (UNESCO, 1999).

Ainda destacam a formação geral, ampla e a especialização, enfatizam que o conhecimento é diverso e desenvolve-se em um processo infinito, que é cada vez mais desnecessário querer saber de tudo e, após o ensino médio, a omnidisciplinaridade é um engano. Mas, ao mesmo tempo, também entendem que os pesquisadores do futuro, quanto à especialização de áreas de estudos, não podem deixar de lado ou eliminar uma cultura ampla e geral. Um indivíduo corretamente formado na atualidade precisa de uma formação geral ampla e das condições de atuar criticamente em certos tipos de temas. É importante, do começo ao fim do processo de ensino, estimular ao mesmo tempo estas duas vertentes. Voltado para sua própria área do conhecimento, o especialista pode passar pelo perigo de não se interessar por outros campos do saber e terá obstáculos em contribuir nas mais diversas situações (UNESCO, 1999).

Na temática do ‘aprender a conhecer’, merece observação a questão de que “aprender a conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (UNESCO, 1999, p.92). Destaca-se que nos países em que a presença da televisão domina através das imagens e apresenta as relações sociais através de imagens, as crianças e jovens expostos a esta realidade aprendem a visualizar as pessoas e as coisas. Em um contexto televisivo de mudanças velozes com a midiaticização de informações, com o *zapping*¹ constante, danificam efetivamente o desenvolvimento da descoberta, que possibilita um tempo de duração e uma forma de apreensão profunda.

Neste aprender a conhecer, enfatiza-se um arranjo com uma cultura geral, bastante ampla, com a oportunidade de desenvolver e com qualidade uma quantidade menor de matérias. O que também diz respeito a um processo educativo no decorrer de toda a vida, onde se procura aprender a aprender, para tirar proveito das chances oferecidas (UNESCO, 1999).

O ‘aprender a fazer’ é o segundo pilar produzido pelo parecer da comissão da UNESCO. São inseparáveis as relações entre aprender a conhecer e aprender a fazer. Nesta temática de aprendizagem a situação da formação profissional é o destaque. A comissão coloca a seguinte questão: de que forma devemos ensinar os discentes, os jovens a executar

¹ Paladino explica que a geração *Zapping* são jovens que estão utilizando o fone de ouvido, a televisão, o SMS, o *facebook*, o MP3, o MSN, o computador, o Orkut, o *Twiter*. Estão em uma conexão online e de diversas partes recebem estímulos. No visor do telefone celular ou na tela do laptop diversas telas são abertas, fechadas e minimizadas em segundos. Temos o surgimento de uma linguagem nova, onde a escrita é modificada, simplificada e as abreviações passam a se destacar. Nessas formas de relacionamentos constata-se que a informação aparece fora de contexto e não clara, trazendo uma nova forma de entender o mundo e as relações em uma forma de conhecimento de caráter horizontal. A expressão *zapping* pode ser entendida como uma palavra de origem inglesa que diz respeito ao ato de trocar constantemente de canal (PALADINO, 2010).

praticamente os saberes que aprendeu, e por outro lado, como sintonizar a educação voltada para um futuro onde não sabemos qual será o desenvolvimento do trabalho? Diante desse desafio, entenderam ser relevante fazer uma distinção, onde o trabalho assalariado é predominante nos países de situação econômica industrializada de outros países onde a economia em grande proporção se desenvolve por meio do trabalho informal ou independente (UNESCO, 1999).

O relatório explica que tivemos os países chamados de industrializados com relações de trabalho assalariado que se desenvolveram no decorrer do século XX, com base no padrão industrial, em um processo em que as máquinas substituíram as tarefas executadas pelos trabalhadores, fazendo com que se tornassem gradativamente imateriais e aumentasse a natureza cognitiva das atividades, até mesmo nas relações de trabalho industriais, bem como a relevância dos serviços nas operações econômicas. Nesta análise, vislumbra-se o futuro, e nesta ótica as economias vão depender de sua competência em converter o desenvolvimento dos saberes em inovações criadoras de empreendimentos novos e de empregos novos. Não há como aceitar que o aprender a fazer continue tendo o sentido simples de capacitar o indivíduo para uma operação material bem específica, para tornar possível sua participação na fabricação de algum objeto. Com o desenrolar desse processo, o que se ensina e aprende devem ter um aspecto de evolução e não devem mais ser entendidos como uma mera transferência de atividades mais ou menos como práticas habituais, mesmo que sigam tendo uma importância de formação que não deve ser desconsiderada (UNESCO, 1999).

Foi destacado pelo relatório que o desenvolvimento técnico altera, de forma implacável, as habilidades requeridas pelos novos procedimentos produtivos. As atividades exclusivamente físicas são trocadas por atividades de produção mais cerebral, mais intelectual, em um processo em que conforme o controle de sua conservação, sua fiscalização, o estudo, a organização, as máquinas se transformam também em mais inteligentes, ocorrendo também a desmaterialização do trabalho (UNESCO, 1999).

A comissão chama a atenção para as consequências desse processo de aprendizagem da desmaterialização, destacando nos países economicamente desenvolvidos e avançados a questão dos serviços e seu desenvolvimento qualitativo e quantitativo. Sendo esta área bastante diversificada e tendo principalmente um aspecto negativo, não se caracterizam como agrícolas nem como industriais e que, mesmo apesar da diversidade possuem em comum o aspecto de não terem a produção um bem, um produto material. A partir deste entendimento:

Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. Podem encontrar-se exemplos disso tanto no setor mercantil que prolifera,

alimentando-se da complexidade crescente das economias (especialidades muito variadas, serviços financeiros, contabilísticos ou de gestão), como no setor não comercial mais tradicional (serviços sociais, ensino, saúde etc). Em ambos os casos, as atividades de informação e comunicação são primordiais; dá-se prioridade à coleta e tratamento personalizado de informações específicas para determinado projeto. Neste tipo de serviços, a qualidade da relação entre prestador e usuário depende, também muito, deste último. Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou de fabricar um tecido. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas (UNESCO, 1999, p.95).

No ‘aprender a fazer’ observa-se que o discurso apresenta a meta de conseguir, não apenas qualificação profissional, mas, de uma forma mais abrangente, competências que possibilitem o indivíduo habilidades capazes de viver as diversas situações, produzir e trabalhar em grupo. Destaca-se também o aprender a fazer, em ambiente das múltiplas experiências de trabalho ou sociais que se apresentam aos adolescentes e jovens, quer naturalmente, como consequência do cenário do país ou local, quer explicitamente, por meio do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de uma forma alternada com o ato de trabalhar (UNESCO, 1999).

O terceiro pilar de aprendizagem do relatório citado diz respeito a ‘aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros’. Nessa visão temos uma das maiores empreitadas da educação. A violência é um elemento deste mundo que se coloca como um obstáculo ao desenvolvimento da humanidade e um desafio a ser superado. A comissão coloca a seguinte questão: seremos capazes de organizar um modelo de educação que seja competente para impedirmos os conflitos ou a resolução de forma pacífica, ampliando saberes sobre os outros, de sua vida cultural e crenças espirituais? (UNESCO, 1999).

O conteúdo citado no relatório destaca que no mundo em que vivemos, a experiência demonstrou que para diminuir o perigo, não é suficiente colocar juntos e em diálogo pessoas de grupos diferentes (por exemplo, por meio de espaço educacional comum a diversas religiões ou etnias). No espaço comum ocorriam relações de competição ou se o seu regime é diferente, uma relação dessa natureza pode, ao contrário, piorar bem mais as relações veladas e descambar em conflitos. Ao contrário, se o relacionamento ocorrer em um ambiente igualitário, e se estiverem presentes metas e planos comuns, a agressividade e os preconceitos latentes que não estão aparentes podem sumir e possibilitar relações sociais de cooperação mais equilibrada e até mesmo relações de caráter entre amigos (UNESCO, 1999).

Diante da realidade citada nos parágrafos anteriores o documento produzido pela comissão chama a atenção para a missão da educação e sua responsabilidade na transferência

de conhecimentos sobre o quanto o ser humano é diverso, e por outro lado, contribuir para os indivíduos se conscientizarem das similitudes e da dependência bilateral entre todos os homens do mundo. Sendo importante o descobrimento do outro, indispensavelmente, pelo descobrimento de si próprio, e possibilitar à criança e ao jovem adolescente uma ótica afinada do mundo, da educação sendo implementada pela comunidade, pela escola ou pela família, que deve primeiramente contribuir para a própria descoberta do indivíduo. Dessa forma, seremos capazes de corretamente nos colocarmos no lugar de outros indivíduos e entendermos suas atitudes. Para estimular comportamentos de entendimentos na escola, são necessárias ações de comportamentos sociais de diálogo no decorrer de toda a vida. O enfrentamento por meio da conversação e da troca de pontos de vista argumentados deve ser uma ferramenta fundamental para o processo educativo no século XXI (UNESCO, 1999).

De acordo com relatório da comissão o desafio de viver juntos e aprender a viver com os outros, salienta a necessidade de já na infância reservar-se formalmente momentos e situações em que jovens possam ser iniciados em atividades de cooperação, nas áreas culturais e desportivas, e também incentivando a sua cooperação nas ações sociais como: “cuidar de bairros”, questões humanitárias, ajuda aos mais necessitados, ações de solidariedade. E também na vida diária na escola, o envolvimento de docentes e alunos em projetos de interesses de todos com vistas a ter acesso a maneiras de solução de conflitos e contribuir de forma significativa na caminhada de vida dos alunos, substanciando a relação entre professores e alunos (UNESCO, 1999).

Neste ‘aprender a viver juntos’ busca-se o desenvolvimento do entendimento do outro e da compreensão de como os indivíduos dependem de outros. Destaca-se a necessidade da realização de projetos de interesses comuns e capacitação para administrar conflitos. No estímulo ao respeito do pluralismo de ideias, de valores, da paz e da mútua compreensão.

‘Aprender a ser’ é o quarto e último pilar desenvolvido pela comissão. Neste, foi reafirmado com firmeza, um motor essencial, o processo educativo, a educação deve cooperar para o desenvolvimento amplo e pleno do indivíduo – inteligência, sentido estético, sensibilidade, espiritualidade, reponsabilidade pessoal, corpo e espírito. Toda pessoa deve ser instruída, principalmente por meio da educação que recebeu na fase de juventude, com o objetivo de conseguir realizar reflexões autônomas e críticas para a elaboração de seus discernimentos, juízos de valor, de forma a escolher por si mesmo nas diversas relações sociais que a vida proporciona (UNESCO, 1999).

O aprender a ser, segundo a comissão passa por um desenvolvimento que tem por meta a realização plena do ser humano, levando em consideração suas virtudes e na

complexidade de suas ações e das suas responsabilidades como: parte de uma família e de um coletivo, indivíduo, produtor, ser inventivo de técnicas, produtor e sonhador. Esse processo ocorre do início ao fim da vida, se desenvolve em uma relação dialética que tem início com o conhecer a si mesmo e posteriormente em uma relação de conhecer o outro. Enfatizam que a educação nesta vertente, antes de tudo é um mergulhar em seu interior, cujas fases dizem respeito às do desenvolvimento permanente da personalidade. Nesta perspectiva entendem que “na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa” (UNESCO, 1999, p.99).

No aprender a ser, é explicitado o quanto se contribui para um bom desenvolvimento da personalidade, contribuindo progressivamente para uma melhor forma de liberdade, de capacidade de julgamento e responsabilidades. Observa-se que não se deve deixar de lado em cada ser humano potencialidades como: habilidades físicas, sensibilidade estética, raciocínio, memória, capacidades para se comunicar.

1.4 BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO

O Banco Mundial até meados dos anos de 1960 dava preferência aos projetos de infraestrutura, como os de energia, transporte e comunicação, entendidos como políticas de alicerce para o crescimento econômico. No final dos anos de 1960, o banco acrescentou aos objetivos, que eram apenas quantitativos e formatavam os projetos econômicos, certos anseios e finalidades direcionadas para o bem-estar social e a igualdade, com a intenção de assegurar aos excluídos estar presentes entre aqueles que participariam dos benefícios no desenvolvimento econômico e social. Nessa conjuntura, juntamente com o desenvolvimento da agricultura e da saúde, a área educacional começa a ser compreendida como uma das mais relevantes nos projetos de financiamentos do Banco Mundial. Tivemos então, a partir da década de 1960, a criação e organização de mecanismos (diretrizes e princípios) de uma política de financiamento e ajuda para a educação dos países do Terceiro Mundo. Houve orientações no sentido de ampliação do oferecimento da escola elementar para todos, crianças e adultos. A educação deveria estar em um processo de integração ao trabalho, com o objetivo de gerar, criar as capacidades fundamentais às necessidades do desenvolvimento (FONSECA, 1995).

Em uma das diretrizes presentes nos documentos voltados para política educacional, o Banco chama a atenção para a relevância da criação de modelos eficazes nos sistemas de

ensino e no gerenciamento dos valores financeiros, com o intuito de fazer com que fossem melhores os resultados em termos de gastos e objetivos. Tinha-se o objetivo da utilização de meios e procedimentos novos e baratos com a meta de possibilitar maior acesso para aqueles que estavam fora da escola. Verificou-se que as diretrizes para os empréstimos foram diferentes de acordo com as modificações na política de desenvolvimento do Banco e as transformações no caráter de suas políticas por áreas e nos financiamentos (FONSECA, 1995).

Fonseca (1995) cita Macnamara, autor do livro *El Banco Mundial y America Latina*, para explicar que o presidente do Banco Mundial manifestou em 1968 sua disposição em elevar por volta de dez vezes o empréstimo para o setor educacional para a América Latina. No início dos anos de 1970, 42 países tinham tido 57 créditos aprovados para as atividades na área educacional, sendo totalizados 431 milhões de dólares, ocorrendo que foram 21% em proveito da América Latina. De acordo com (BIRD, 1990, p.12 *apud* FONSECA, 1995) “o período de 1987 a 1989, a América Latina contou com 14% dos créditos à educação”.

De acordo com Fonseca (1995) a política de financiamento do Banco Mundial para a educação na área geral, na parte técnica e primária foi diferente. Conforme o (BIRD 1980; 1990 *apud* FONSECA, 1995) argumentou-se que os dados relativos ao financiamento do Banco para a educação mostram que, de 1963 a 1969, cerca de 44% dos créditos concedidos ao setor concentravam-se no ensino técnico. Na década de 70, este percentual chegou a alcançar o patamar de 55%. Durante a década de 80, a educação geral passa a absorver mais de 60% dos créditos do Banco, enquanto o ensino profissional conta com 31%. A educação primária, que até a metade dos anos 70 participava com apenas 1% dos créditos do Banco, passou a contar com 43% nos anos 80.

O Banco Mundial possuía diretrizes para o ensino profissional para os decênios posteriores, almejava entre o ensino profissional e o setor das atividades econômicas uma relação de parceria ativa, principalmente orientado para as empresas pequenas do setor informal. A meta de ter um aparato institucional em desenvolvimento e desenvolvido permaneceu como objetivo primordial, adicionando-se a esta, a questão da cooperação do agente privado e público como tática de suporte de desenvolvimento do modelo de qualidade e eficácia na capacitação profissional. “Diferentemente dos primeiros documentos setoriais, a ênfase desloca-se do ensino de nível técnico secundário para a alfabetização e a educação geral” (FONSECA, 1995, p.172).

Na década de 1990, a política principal do Banco Mundial, foi desenvolver uma ideologia e discurso de diminuição do papel do Estado nas funções e nos investimentos em

educação. Os créditos eram essencialmente voltados e orientados para os chamados elementos essenciais, que de acordo com estudos do Banco Mundial, eram entendidos como fundamentais para o bom aprendizado das escolas dos Estados de média e baixa renda. Esses elementos essenciais eram livros, bibliotecas e material didático, que são favorecidos, ficando com pouca ou nenhuma atenção os elementos humanos, como remuneração do docente, formação e tempo de experiência. Ainda no aspecto dos professores, no que diz respeito à competência da escrita e verbal, contava-se certo patamar de sabedoria. Nesta visão, o Banco Mundial financiou projetos que vão priorizar um conjunto de medidas instrucionais e de entrega de livros. Ocorrendo ao mesmo tempo a capacitação dos professores para o uso destes mecanismos e práticas dessas crenças (FONSECA, 1995).

Nas diretrizes do Banco Mundial os elementos objetivos de aprendizagem como a quantidade de estudantes por docente ou o tempo prestado ao ensino não são levados em consideração. Nessa questão, destacou-se a atenção da relevância dos procedimentos de recuperação das despesas, onde se tem claramente a postura de diminuição dos gastos com o ensino público. Ocorreu também algumas orientações que diziam respeito à flexibilização da estrutura do ensino, descentralização e avaliação externa, que estavam comumente atreladas à redução das despesas financeiras dos governos (FONSECA, 1995). O Banco Mundial defendia que a escola devia adaptar-se ao seu padrão educacional de caráter economicista, deixando que o mercado regulasse os serviços educacionais e da mesma forma o estabelecimento de estruturas, conteúdos, metodologias, entre outros (SILVA, 2014).

Na área da avaliação buscou-se a implementação de parâmetros de gerenciamento e eficácia, através dos quais se almejava conquistar uma educação de qualidade. Dentre as várias diretrizes, a orientação de sistemas educacionais flexíveis aparece como uma das colunas para que uma política seletiva fosse implantada. Nessa lógica, foi proposto que as leis e os critérios fossem desregulamentados para a contribuição e aumento do setor particular, principalmente do modelo superior de ensino e construção de um ensino médio de formação profissional. A disponibilidade da escola gratuita e pública seria transferida para o campo privado, e como resultado desse processo haveria mudanças na estrutura e hierarquia das escolas públicas de um jeito que mantivesse a procura por escolas de mais qualidade, segundo a orientação do Banco Mundial.

Mesmo que os projetos educativos bancados pelo Banco Mundial atuassem em um expressivo direcionamento relacionado à homogeneização, similaridade com o objetivo de criar uma comunicação mundial entre os governos através dos programas, sua execução pode expor diferenças relevantes de um país para outro, principalmente porque alguns governos e

Estados possuem a força de se posicionar contrário a essas políticas ou elaborar seus próprios modelos. Da mesma forma, deve-se salientar alguns relevantes progressos resultantes da cooperação internacional como o esforço mundial e a conscientização expressiva voltada para a questão educacional, o acesso à fase primária da educação, principalmente para as pessoas mais carentes, com destaque na educação da mulher e meninas (SILVA, 2014).

Nos anos de 1990 de acordo com a ideologia do Banco Mundial e seus adeptos, a questão primordial na estrutura educacional brasileira era a flexibilização do sistema e alteração ou remoção de todo aparato que fosse empecilho para a efetivação dessas medidas. Inclusive foi sugerido que se fosse preciso se alteraria na Constituição Brasileira os elementos que impediam as alterações necessárias na estrutura de gerenciamento da organização educacional. Defendia-se que existiam regras demais e que atrapalhavam os agentes públicos e privados na oferta de educação de qualidade. Com isso buscavam-se novas ferramentas e instrumentos diferenciados para a ampliação da rede educacional com vistas a ajustar o sistema educacional e as escolas ao mercado, sendo disponibilizadas mais preparação, mais capacitação e por outro lado, pouca formação escolar efetiva e de fato (FONSECA, 1995).

Como se pode verificar, a lógica do mercado e o cunho empresarial que guiam as diretrizes do Banco Mundial para os Estados em desenvolvimento posiciona a escola na função de empresa que fornece serviços educacionais. O relacionamento entre a comunidade e escola é alterado, pais e alunos são transformados em consumidores, e ao mesmo tempo fatores educativos são entendidos como fatores de produção em um processo de produção. “Nessa lógica, as atividades didático-pedagógicas são avaliadas pela eficiência e pelo custo-benefício, objetivamente mensurados pelos indicadores de desempenho, e não como elementos que interferem na qualidade do ensino e da escola” (SILVA, 2014, p.70).

De acordo com Fonseca (1995), todas as políticas de financiamentos do Banco Mundial possuíam um custo, e os empréstimos para a educação como parte de créditos financeiros, faziam parte da dívida externa do Estado com os bancos particulares, instituições multilaterais e bilaterais. Mesmo que a política de empréstimo do BIRD se autoprotelame de assistência técnica ou cooperação na realidade é um ato institucional, de concessão de crédito da forma comum e habitual, com elevado ônus sobre o país e também com normas duras de acordo com a situação financeira pré-estabelecida e as condições próprias às relações típicas de empréstimos comerciais. Cabe salientar que mesmo que o Banco Mundial possua várias formas de créditos, os empréstimos realizados ao setor educacional são efetuados de acordo com as mesmas normas estabelecidas para projetos de qualquer natureza, com o

cofinanciamento, existe o empréstimo do Banco, mas também tem uma contrapartida do governo.

Para o Brasil e o setor educacional, os empréstimos do Banco Mundial, foram um empreendimento de alto custo e dispendioso. Entre as condições para receber empréstimos, o Brasil teria que ter como contrapartida, um valor muito maior, observa-se que não entra nesta negociação e conta, os gastos que dizem respeito a honrar os acordos que envolviam o pagamento de juros e as taxas. Ainda na execução dos projetos foi observado que se chegava a quase duas vezes mais do que o tempo planejado para a realização, destacando-se que pode ocorrer uma elevação considerável dos preços dos projetos. Verificou-se ainda os gastos com a questão do câmbio, moedas e a possível elevação significativa da dívida (FONSECA, 1995).

Na década de 1990 no campo educacional houve um conjunto de ideias comuns entre o Banco Mundial e o governo Fernando Henrique Cardoso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tinha sido aprovada em 1996 possibilitou mecanismos e mudanças na questão da flexibilização do planejamento e de uma avaliação centralizada. O governo Fernando Henrique Cardoso preparou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o intuito de estabelecer uma base de currículo nacional, almejando ser uma diretriz nacional para o ensino básico, dessa forma passa a estabelecer um objetivo educacional para onde deveriam ser direcionadas as atividades políticas (ALTMANN, 2002).

De acordo com Altmann (2002), nessa configuração de parcerias, mudanças e planos, foram instaurados os padrões e metas de desempenho. Urgentemente foram implantados sistemas de avaliação que possuíam o papel de acompanhar os resultados alcançados. Desta forma, na década de 1990 vários sistemas de avaliação internacionais e nacionais foram executados. Como exemplos internacionais estabeleceram-se: o Laboratório Latino-Americano de avaliação de Qualidade e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). A nível nacional teve-se: o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores, o Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Na Eleição de 1994 Fernando Henrique Cardoso em sua proposta de governo no campo educacional defendia que as taxas de repetência escolar do sistema e o grande desperdício de recursos financeiros eram os principais impedimentos do ensino fundamental. Algumas de suas propostas foram: a diminuição das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instituição executora; a organização de conteúdos básicos e modelos de aprendizagem; a implantação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas

e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução de metas de melhoria da qualidade de ensino (CARDOSO, 2008).

Percebia-se um modelo de política de cunho neoliberal, “marcado por uma privatização dissimulada e pela meritocracia, propondo a diversificação e flexibilidade do sistema e o controle através da criação de diferentes instrumentos avaliativos dos resultados”. (FERREIRA, 2013, p.113). Nesse ambiente, a descentralização e diminuição das obrigatoriedades do Estado com a área educacional são defendidas, como também a questão da qualidade.

Numa conjuntura de reformas dos anos de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso se manteve em sintonia com as propostas da Conferência Mundial de Jomtien, da Cepal e do Banco Mundial e buscando também no Plano Decenal do Governo Itamar Franco, elementos que agora poderiam ser viabilizados devido à reforma do Estado. Manteve-se a primazia de atenção ao ensino fundamental, com políticas que fossem capazes de efetivar a universalização do alcance do ensino fundamental e aperfeiçoamento da qualidade do ensino e aprendizagem, de maneira a assegurar que os alunos tivessem concretamente as chances de, no mínimo, chegar a oitava série e concluir o primeiro grau.

O governo do presidente Lula (2003-2006; 2007-2010) utilizou-se na educação da mesma lógica de organização do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) seu antecessor, atuando através das redes de ensino como um relevante processo que colocava em prática programas sociais, como: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens (PNPE), o Bolsa Família, entre outros. Esses programas ocorreram com a participação efetiva das escolas, dos municípios e sem a mediação do Estado muitas vezes. Contando também com a parceria com fundações, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Organizações Não-Governamentais (ONGs) (OLIVEIRA, 2009 *apud* SILVA, 2014).

Outros programas se desenvolveram no governo Lula, alguns deles são: o Índice de Desenvolvimento da Educação, elaborado para ser indicador de qualidade na educação; outro foi o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), que envolveu diversos programas da educação básica. Foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação para ter a função de operacionalizar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), plano este, em consonância com os direcionamentos do Banco Mundial; outra ação foi o Plano de Ação Articulada (PAR), uma ferramenta de planejamento da educação que o Distrito Federal, Estados e Municípios devem executar por um tempo de quatro anos, como condição para receber assessoria financeira e técnica do Ministério da Educação; outra

política educacional importante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado no Congresso Nacional pela Lei n.11.494, de 20/06/2007, que dimensionou comparando com o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a garantia de financiamento, abrangendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com o espaço de tempo planejado para 14 anos (SILVA, 2014).

O governo Lula e também da presidenta Dilma (2011-2014; 2015) continuaram grande parte das políticas no campo educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Algumas tiveram uma nova formulação, mas conservaram a sintonia com as orientações dos organismos internacionais, que trazem consigo em sua natureza as políticas compensatórias com o fim de alcançar a diminuição da pobreza. Essas políticas, assentadas na razão econômica, limitam a educação das pessoas mais pobres a competências e habilidades mínimas para sobreviverem (SILVA, 2014).

Cabe frisar que a política educacional no Brasil assumiu a complexidade do próprio processo de ensino e aprendizagem. Evidenciando a educação como um produto humano de caráter político que se constituiu como uma mescla de elementos funcionalista, positivista, tecnicista, assentado na perspectiva de capital humano de Shultz (1973), sendo orientado por visão liberal e neoliberal em uma conjuntura em que o Banco Mundial possui um papel ativo conjuntamente com governos e intelectuais que possuem o mesmo entendimento de como deve ser e ocorrer o processo de gestão, financiamento, ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 2

DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

O discurso da qualidade na educação assumiu a forma de uma ideologia que estabeleceu crenças, ideias e valores com o objetivo de determinar, influenciar, mobilizar, criticar e sustentar um modelo educacional que tem como meio e fim a questão da qualidade. Essa ideologia assumiu uma postura positivista, na qual se procura conhecer para prever, prever para providenciar as mudanças entendidas como necessárias. Nesta concepção, entende-se que:

O lema positivista por excelência é: “saber para prever, prever para prover”. Em outras palavras, o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social (CHAUI, 1988, p.27).

A ideologia da qualidade na educação se caracteriza como um símbolo, que às vezes não é compreendido. Destaca-se que um símbolo pode atuar no inconsciente dos indivíduos, os símbolos têm o papel de se expressar de um jeito indireto, de se comunicar de uma forma não clara sobre os acontecimentos, coisas e também de tornar possível que os indivíduos pensem de um jeito não imediato, refletindo, não diretamente no fato, mas por via de um processo inconsciente. Os símbolos não agem de maneira isolada. A ideologia é capaz de agregar vários símbolos e os organizá-los de uma forma eficiente. Dessa forma, quando os indivíduos pensam um projeto de vida ou certo modelo de sociedade, quando almejam específicos bens materiais a serem alcançados em um tempo futuro, eles constituem um modelo de ideologia através desse agregado de símbolos (MARCONDES FILHO, 1994).

A ideologia em uma compreensão marxista é um processo onde as ideias da classe que domina, se transformam em ideias das demais classes sociais, se configurando em ideias dominantes. As ideias da classe que domina são em cada época histórica, as ideias dos que dominam, ou seja, a classe dominante possui a força material da sociedade, e, concomitantemente, a força espiritual (CHAUI, 1988).

2.1 CONTEXTO DO DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

No fim dos anos de 1980 e particularmente no início dos anos de 1990, ocorreu um conjunto de ações de aliciamento intenso de intelectuais na América Latina. Tivemos um

conjunto de atividades desenvolvidas por governos recém-eleitos de cunho neoliberal e neoconservador, juntamente com órgãos internacionais de empréstimos, que buscaram atrair certos intelectuais para sua ideologia (GENTILI, 1994).

No Brasil com o fim da ditadura militar e a redemocratização (início dos anos de 1980) tivemos os movimentos sociais de educadores que fizeram críticas ao processo de captura da educação pelo capital. Desta forma, estes movimentos sociais apresentaram caminhos e propositivas educacionais comprometidas com objetivos de suplantarem a desigualdade social e educacional, intensificadas pelo processo de nova funcionalidade do Estado para se compatibilizar aos ditames do capital internacional (RODRIGUES, 2010).

Na América Latina, no final dos anos de 1980 e começo dos anos de 1990, a questão da educação como motor para o desenvolvimento das sociedades latinas é novamente trazida à tona, efetivamente, com as articulações e textos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). O governo Itamar Franco (1992-1994) com seu Plano Decenal estava em consonância com essas crenças e práticas, caminhava de acordo com os direcionamentos ditados pela Unesco e Cepal. Dentre os vários documentos e textos publicados, no ano de 1990 a Cepal publica o texto *Transformación productiva com equidade: la tarea prioritária del desarrollo de America latina y el Caribe em los anos noventa*, mostrando caminhos para as transformações no campo educacional, entendidas como fundamentais para o desenvolvimento da América Latina, defendendo a vinculação do sistema educativo com o setor produtivo (FERREIRA, 2013).

Em vários documentos da Cepal percebeu-se em seus propositivos caracteres de intenções neoliberais, como: o Estado deixando de ser um agente centralizador em políticas de educação, transmitindo a outros setores da sociedade esta responsabilidade; o Estado como uma organização e postura de somente ser regulador e atuação mínima, como estratégia para tornar possível nos países da América Latina a reestruturação produtiva, em uma associação público/privado. Destaca-se, ainda que para alavancar o desenvolvimento da América Latina, como tática defendia-se a posição do conhecimento e a educação como vetores principais (FERREIRA, 2013).

O Autor citado anteriormente trabalha com a ideia de cidadania moderna configurada por uma competitividade internacional, pela democracia, equidade social, tendo a proposição de ser indutiva, possui um caráter sistêmico e modificado da estrutura institucional, sendo que os direcionamentos almejavam objetivar a atitude nos resultados da educação e da habilitação, vinculando-a com as imprescindibilidades pessoais e dos empregadores, acabando

de tal forma com o isolamento do sistema educacional e dando mais liberdade e responsabilidades aos atores sociais (FERREIRA, 2013).

Claramente, a propositiva da Cepal buscava um entendimento no sentido de relevância da efetivação do progresso técnico-científico e sobre a importância das mudanças sistêmicas no campo educacional, de tal forma a conjugá-lo na esfera produtiva. Nessa lógica propunham que os sistemas educacionais se abrissem, defendia-se que a educação assumisse o caráter de mercadoria, podendo ser explorada pela iniciativa privada, a descentralização e a sociedade assumindo um papel de avaliação do tipo de educação que é fornecida e de financiamento. (FERREIRA, 2013).

No final dos anos de 1980 o discurso da qualidade voltado para o âmbito educacional começou a progredir, tendo como contraponto a questão da democratização. Na esfera educacional o discurso e ideologia da qualidade tomou a expressão de uma nova oratória conservadora com uma função e afinada com intensas ações contra os ambientes públicos democráticos ou chances de serem realmente democráticos, uma delas é a escola das maiorias. Sobre a questão da educação e qualidade percebeu-se que para ser possível a mercantilização do pensamento de qualidade, ocorreu a eliminação da pauta dos anseios democratizantes que passaram a estar presentes nos governos pós-ditatoriais que começaram a se tornar comuns na América Latina. O discurso da qualidade se instaura aceleradamente com base em um pensamento de caráter de senso comum no aparato burocrático, e entre os pensadores, e – mais comumente – em uma quantidade significativa naqueles que foram vitimados e vítimas dos resultados do sucesso destas estratégias conservadoras, os docentes, padres e discentes (GENTILI, 1994).

O discurso conservador sobre qualidade na esfera educacional conjecturou uma relação que pode ser entendida em uma forma que Gentili (1994) chama de “duplo processo de transição”, que no primeiro momento teve a questão da mudança do problema da democratização para o da qualidade e no segundo momento, houve deslocamento dos conteúdos que tipificam o debate sobre qualidade na área produtivo-empresarial para o âmbito das políticas educacionais e para a avaliação dos processos didático-pedagógicos.

As conferências internacionais sobre educação exerceram um papel político, ideológico e de orientações. Na década de 1990 ocorreu a preparação das novas orientações de políticas para os anos e a década seguintes. Tais diretrizes tinham como referências as decisões tomadas na Conferência Internacional de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia em 1990. Estiveram presentes neste encontro 155 países, juntamente também estavam diversas agências internacionais, bilaterais e multilaterais, pessoas influentes no

mundo e especialistas em educação. Cabe destacar a atuação do Banco Mundial como um dos coordenadores relevantes do encontro.

Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO juntaram suas intenções no campo educacional com o intuito de atender às novas necessidades do capitalismo internacional, buscaram direcionar a reorganização das redes de ensino e aprendizagem. Os países que compareceram à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, assinaram a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, responsabilizaram-se a viabilizar à crianças, jovens e adultos uma educação básica com qualidade e executar ações concretas para a redução das desigualdades. De acordo com Torres (2001 *apud* Silva, 2014) principalmente países como Brasil, China, Índia, Bangladesh, Paquistão, Nigéria, México, Egito e Indonésia que possuíam as mais altas taxas de analfabetismo mundial, comprometeram-se em estabelecer políticas para alcançar os objetivos acordados na conferência.

A conferência de forma consensual aprovou o documento Declaração de Jomtien, apresentando para a educação mundial um grande projeto. Em sua política tinha como eixo mais importante, um plano de execução que atendesse às necessidades básicas de aprendizagem dos adultos, jovens e crianças. Conforme o documento produzido, a aprendizagem em suas necessidades básicas precisa considerar o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e da resolução de problemas. Para tal fim, os conteúdos básicos da aprendizagem, necessitavam ser dominados pelos adultos, jovens e crianças – explicitados no documento como valores, habilidades, atitudes e conhecimentos – indispensáveis para que os indivíduos pudessem sobreviver, desenvolver suas capacidades, trabalhar honestamente, viver, tomar decisões, fazer parte do desenvolvimento, aprender permanentemente e a aperfeiçoar a qualidade de vida (UNESCO, 1990, p.2 *apud* SILVA, 2014).

Nessa configuração de debates e intenções tivemos:

Algumas diretrizes contidas na publicação do Banco Mundial (BIRD, 1990) reiteram o objetivo da UNESCO de eliminar o analfabetismo até o final do século; assim também os programas da USAID para o desenvolvimento da educação de base e a preocupação do Banco com certas questões universais, como a proteção ao meio ambiente e o controle do crescimento demográfico (FONSECA, 1995, p.172).

Em dezembro de 1993 ocorreu a Conferência de Nova Délhi na Índia, subvencionada e orquestrada pelo Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), UNESCO e UNICEF. As agências promovedoras verificaram que não seria possível atingir as metas estabelecidas em Jomtien até o ano 2000, por este motivo decidiram modificar a estratégia aglutinando esforços nos países com maiores populações e com maior taxa de analfabetos. As decisões

tomadas nesta conferência e acordadas geraram a Declaração de Nova Délhi sobre a Educação (1993), os países participantes novamente firmaram o pacto de enfrentar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os países, possibilitando mundialmente a educação básica para adultos, jovens e crianças e ampliando as oportunidades de aprendizagem. Para a preparação de suas políticas educacionais e reformas nas redes de ensino, entendeu-se que eram necessários detectar os maiores problemas.

Em 2000 aconteceu no Senegal a Conferência de Dakar, fundamentalmente reiterou os acordos e responsabilidades estabelecidas pela Declaração Mundial para Todos (UNESCO, 1990), que teve como questão principal no que diz respeito à aprendizagem das crianças, jovens e adultos, o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem e tornar possível para todas as crianças na infância chegar à escola e eliminar o analfabetismo.

2.2 DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

No Brasil na década de 1990 um dos expoentes na retórica e defensora da qualidade na educação foi Cosete Ramos. Trabalhou por mais de vinte anos no Ministério da Educação, coordenou diversos Projetos e Programas, tais como: Educação para o Trânsito; Educação para o Trabalho; Informática Educativa; Livro Didático; Sistema de Materiais de Ensino-Aprendizagem; foi membra da equipe que formou o Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso. Em dois de seus livros, Excelência na Educação, e em outro, A Pedagogia da Qualidade Total, explica suas ideias para a implantação da qualidade nas escolas brasileiras. Os livros trazem uma visão funcionalista² para a educação, subsidiada com técnicas de administração (RAMOS, 1994).

Ramos (1992) cita diversos autores e técnicas de gestão como estratégias para a criação da escola de qualidade. Dentre os vários autores, menciona-se o estadunidense W. Edwards Deming e suas estratégias para a implantação de uma escola de qualidade a partir de seu método que tinha 14 pontos que tratavam da Filosofia da qualidade: constância de

² O funcionalismo é considerado como uma das teorias da cultura ou uma das escolas da Antropologia e possui o papel de explicar a organização de uma sociedade, em seus aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, tradicionais, entre outros. O funcionalismo pode ser entendido como um sistema focalizado, a partir de uma visão sistêmica, relacionando a sociedade a um organismo, a uma unidade complexa, a um todo organizado. Nesta ótica as sociedades são entendidas como todos orgânicos, formados por partes interdependentes. As partes não podem ser entendidas separadas do todo, e o todo só pode ser entendido a partir de suas partes e a maneira como estabelecem as relações uns com os outros em um conjunto do sistema sociocultural (MARCONI; PRESOTO, 2001, p.263,264,265,266).

propósitos, avaliação no processo, transações de longo prazo, melhoria constante, treinamento em serviço, liderança, afastamento do medo, eliminação de barreiras, comunicação produtiva, abandono de cotas numéricas, orgulho de execução, educação e aperfeiçoamento e ação para a transformação.

Outro autor utilizado por Ramos (1992) é o médico e psiquiatra estadunidense William Glasser. Em sua proposta apresenta sete pontos para a escola de qualidade: gestão democrática ou por liderança na escola, diretor como líder da comunidade escolar, o professor como líder dos alunos, a escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros, o ensino baseado na aprendizagem cooperativa, a participação do aluno na avaliação do seu próprio trabalho e o trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade.

Ainda trata das condições para a mudança, para a implantação de um programa de qualidade, de organização, da necessidade do agir para transformar, da importância da avaliação do programa de qualidade, das parcerias entre alunos, professores, diretores, merendeiras, serventes, supervisores, comunidade e outros, na construção de uma escola de qualidade (RAMOS, 1992).

Com relação a atender aos alunos usa-se frequentemente um vocabulário voltado para as demandas do cliente, a escola no sentido de ajustar-se constantemente às necessidades particulares dos seus clientes-alunos, busca-se atender às exigências do cliente-aluno, de forma a promover sua satisfação. Nesta lógica verifica-se o seguinte procedimento:

(...) uma organização que pauta suas ações pela firme adesão a uma filosofia da qualidade tratará de fazer escolhas verificando, em cada caso, o que melhor atende às necessidades e interesses do seu cliente: o aluno. Ao se pronunciar, não avaliará as transações com base apenas nos preços, procurando critérios que correspondam ao seu zelo pela qualidade. A escola obrigatoriamente, terá um cliente exigente que testa, confere, reclama e dá feedback sobre as virtudes e deficiências dos materiais ou dos serviços prestados (RAMOS, 1992, p.22).

Um elemento observado considerado importante é a palavra 'treinamento'. Treinamento em serviço é utilizado como uma estratégia como se estivesse sendo direcionada para uma empresa, para um comércio, para um serviço. Como se diretores, professores e alunos fossem treinados e tivessem a resolução das demandas das unidades escolares. Outro ponto que merece destaque, é a ênfase dada à premiação pelas mudanças, resultados verificados e alcançados, sendo mais significativo o ato da premiação do que o tipo de prêmio que é dado. Citam-se as diferentes maneiras de reconhecer as transformações e resultados, tais como: notícia no boletim interno ou em jornais da comunidade; campeões da qualidade;

folheto comemorativo com foto da equipe; apresentação formal da experiência pelos premiados para os outros profissionais que trabalham na instituição; elogio público em reunião ou evento; prêmios reais: viagens, medalhas e canetas; carta de agradecimento para o indivíduo ou grupo responsável por uma ideia de melhoria; servidor-qualidade do mês (RAMOS, 1992).

Nessa configuração de fatores o diretor aparece tendo um papel fundamental: é o líder que vai gerenciar, delegar funções, incentivar as negociações e quando for o caso fazer as concessões, harmonizar interesses diferentes, assegurar objetivos comuns, ser capaz de unir o grupo, defender a mudança pela qualidade e o responsável pela sua efetivação.

Ramos (1994) ressalta nesta obra um apelo para que se realize no Brasil, o Pacto da Qualidade pela Educação, conclamando através de uma moção os cidadãos brasileiros, envolvendo todos os setores da sociedade, convictos de valores de cidadania. Trata a questão da qualidade na educação como um direito e dever constitucionais, na revisão dos valores que dão base ao ideal educativo no Brasil, defendendo a excelência na educação, a formação plena do ser humano-cidadão, a reconstrução do sistema nacional de ensino, a busca pelo salto de qualidade no Brasil, a gestão transparente e responsável, a implementação de um modelo pedagógico próprio de escola de qualidade. Termina estas afirmativas com a afirmação de que para que se alcance o futuro, é na sala de aula com o ganhar ou o perder que ocorre a batalha.

De acordo com Ramos (1994), o professor é chamado de gestor do microprocesso crítico de ensino e recebe o nome gerente moderno. Esse processo ocorre quando a aula está acontecendo. O professor atua com o objetivo de criação de uma organização instrumental eficiente, articulada e modificando os diferentes elementos, como: humanos, ambientais, materiais, instrumentais e metodológicos, que atuam no êxito no processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica do professor como gestor do processo de ensino, como um gerente moderno, ele:

Centrará o seu esforço na estruturação e reestruturação da sala de aula, a fim de torná-la um ambiente adequado a atender às necessidades dos alunos, pois sabe que estudantes satisfeitos trabalham de forma mais produtiva. Como um gerente moderno, administrará seus alunos sem coação e sem medo, sempre disposto a partilhar o poder com seus clientes, pois desta forma um número maior de estudantes estará aprendendo mais arduamente e, como consequência, haverá um aumento na produtividade (RAMOS, 1994, p.102).

A autora sugere ainda, uma série de técnicas de gestão e organização a serem implementadas por um comitê de qualidade com o objetivo de melhorar a administração, com

vistas a alcançar escolas de qualidade. Algumas delas são: o Ciclo PDCA, técnica dos 5W1H e a chave de conferência (RAMOS, 1994).

O estadunidense William Edwards Deming criou o método de análise e solução de problemas, chamado ciclo PDCA ou ciclo Deming. O PDCA possui quatro etapas: (P) Planejamento – que diz respeito a um ciclo completo, incluindo a detecção do problema, apuração das causas iniciais, planejamento e proposta para resolver a questão; (D) Execução – conforme o planejado, preparar (também treinamento) e realização das tarefas; (C) Verificação – conforme a meta planejada, colher dados e comparar de acordo com o resultado conquistado; (A) Ação corretiva – agir com base nos desvios detectados para que se faça as correções. Caso seja preciso, faz-se um novo planejamento das atividades de melhoria e novamente inicia-se o PDCA (CARPINETTI, 2010).

A técnica ou plano de ação dos 5W1H possibilita verificar todas as tarefas que serão realizadas ou selecionadas de maneira prudente e objetiva garantindo sua execução de forma organizada. Deve-se observar e estar atento para que a atividade ocorra de forma especificada e observando os determinados aspectos: What? Diz respeito ao o que será feito? When? Significa quando será feito? Where? Indaga onde será feito? Why? Coloca a questão de por que será feito? Who? Indaga com a pergunta, quem o fará? How? Traz a questão de como será feito? (DME/SALQ/USP – Qualidade Total – CIAGRI/USP). Temos então o quadro 1.

Quadro 1 - Técnica 5W1H

| | |
|-------------------|--|
| What? (o que) | O que será feito? (Qual é a atividade? Qual é o produto ou serviço final aguardado? Quais os recursos que se precisam? Quais os procedimentos metodológicos e técnicas necessárias? Entre outros). |
| When? (quando) | Quando será feito? (O planejamento da atividade acontece quando? A atividade é realizada quando? A atividade é avaliada quando? Os recursos estão disponíveis quando? Entre outros). |
| Where? (onde) | Onde será feito? (A atividade é planejada onde? A atividade é realizada onde? A atividade é avaliada onde? Os dados são coletados, organizados e interpretados onde? Entre outros). |
| Why? (por quê) | Por que será feito? (Esta atividade é considerada necessária por quê? Ela serve para quê? Estes métodos e técnicas são usados por quê? As atividades destas operações são estas por quê? Entre outras). |
| Who? (quem) | Quem o fará? (Quem são os que vão realizar as ações? Quem vai gerenciar? Os clientes quem são? Os fornecedores quem são? A coleta, organização e interpretação dos dados serão feitas por quem? As metas e objetivos serão estabelecidos por quem? Entre outros.) |
| How? (como) | Como será feito? (A atividade é planejada como? A atividade é realizada como? A atividade é avaliada como? Como são coletados, organizados e interpretados os dados sobre a atividade? A satisfação do cliente é medida como? O desempenho global da atividade é medido como? A participação dos diferentes indivíduos ocorre como? Entre outros). |

Fonte: Ramos (1994, p.175).

A chave de conferência diz respeito a um instrumento técnico para se verificar se os objetivos e metas estão sendo ou foram alcançados. Tem-se um exemplo de chave de conferência direcionado para a questão do ensino de qualidade. Neste exemplo, descrevem-se os itens que serão verificados na seguinte ordem: 1) os objetivos que se pretendem alcançar; 2) os conteúdos que serão ministrados; 3) as atividades de aprendizagem; 4) os materiais instrucionais que o professor utilizará (meios e recursos de ensino); 5) a avaliação da aprendizagem (RAMOS, 1994).

Na área educacional foram criados planos, programas e projetos para os sistemas educativos e escolas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, com o intuito de assegurar as condições de fomento a produtividade, competição, eficiência almejados e reivindicados pelo mercado. Visivelmente temos um parâmetro de mercado para a relação ensino e aprendizagem com base no conceito de qualidade total. No campo dos sistemas de ensino e escolas formou-se um mercado educacional de acordo com as normas de mercado e a reprodução da lógica da competição. Pretendeu-se uma competente pedagogia por via do estabelecimento de pedagogia da concorrência, dos resultados alcançados, tendo seu caráter na produtividade e de procedimentos eficientes.

Essa pedagogia tem sido implementada através de diversas ações como: 1) mecanismos permanentes de avaliação dos resultados (desempenho) alcançados pelos alunos para avaliar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela unidade escolar; 2) destaque para o gerenciamento e organização da escola, com a adesão de programas de gerenciamento de qualidade total; 3) a transferência de responsabilidades do Estado para empresas e comunidades; 4) a constituição de parcerias com o empresariado e a valorização do setor privado; 5) processo administrativo e financiamento descentralizados, da mesma maneira a transferência de recursos de acordo com a avaliação de desempenho; 6) o estabelecimento de modelos que inovam na preparação de professores, um deles é a educação a distância; 7) implementação de procedimentos de diversificação e flexibilização dos sistemas de ensino e das escolas; 8) a constituição de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou particulares, onde as unidades escolares são classificadas e desclassificadas; 9) uma maior atenção a certas disciplinas, como Ciências e Matemática, devido a competitividade tecnológica a nível mundial, que inclina-se a priorizá-las; 10) a elaboração de condições para que possa acontecer a elevação da competição entre as unidades escolares e incentivar os pais a participarem do cotidiano escolar e optar entre as diversas escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Como desdobramento da discussão anterior, nesta dissertação atrela-se a questão da qualidade, outra retórica, a temática da inovação. No Brasil, em meados da década de 1990 no campo da educação básica, houve publicações e cursos que possuíam como meta alcançar os profissionais da educação e a escola, defendendo a relevância e necessidade da inovação em suas atividades. Tivemos um ambiente de reforma educacional e a preparação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “passou-se a demandar nas diretrizes para formação de professores, que fossem criativos, inovadores e capazes de resolver problemas” (FERREIRA, 2013, p.22).

Nesse processo, a questão de saber o porquê e como fazer inovação nas unidades escolares da educação básica, desenvolveu-se com um crescimento de publicações direcionadas aos gestores escolares e docentes. Cabe destacar que particularmente no decorrer dos anos 1990, tivemos por meio de governos, através de financiamento e diretrizes, um direcionamento para que as diversas licenciaturas buscassem inovar e a implantação de modificações na educação básica. Escolheu-se a inovação como um valor norteador da educação em uma ótica de organização de sociedade sistêmica, onde a criatividade e inovação deveriam estar presentes. Explica-se que contraditoriamente a esse ponto de vista, ao menos em teoria, reconhece-se o valor da escola e os docentes como inovadores e autônomos, de fato a reforma educacional implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a organização dos Parâmetros Curriculares (PCNs) e a lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tipificam, novamente a velha ideologia de inovação verticalizada, produzida de cima para baixo (FERREIRA, 2013).

Esse conjunto de transformações que afeta o mundo e o Brasil na atualidade, exerce influência e atinge a vida escolar de várias formas. Algumas delas são: pressionam a escola a modificar suas atividades por motivo do desenvolvimento dos meios de comunicação e da inclusão da informática; elaboram alterações nos anseios, nos valores e necessidades educacionais; alteram os objetivos e o que é prioritário para a escola; levam através da indução a uma modificação na postura do professor e nas atividades docentes, visto que são bastante estimuladores os meios de comunicação e outros meios tecnológicos; conduzem o capitalismo a estipular para a escola fins mais afinados com os objetivos do mercado; reivindicam um modelo de trabalhador, isto é, mais polivalente e flexível, o que gera algum tipo de valorização da educação que capacita para novas competências pessoais, sociais e habilidades cognitivas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Em uma concepção econômica e de gestão capitalista, inovação significa, especialmente, “produzir produtos, processos e serviços (tecnológicos ou não), novos ou

melhorados que gerem lucros e aumentem a competitividade das empresas e dos países” (FERREIRA, 2013, p. 47). Neste entendimento, em uma ótica neoliberal, esse conjunto de ações e projetos deve ser orientado sem a ingerência do Estado e pela livre iniciativa do mercado.

Gustavo Ioschpe no prefácio do seu livro: *O que o Brasil quer ser quando crescer?* (2014), se posiciona, não mais como uma pessoa que escreve de forma reflexiva em uma abordagem intelectual sobre educação, mas sim como alguém que quer mudar o Brasil. Explica que no ano de 2002 quando fazia seu mestrado em Economia, na área de Economia da Educação, nos Estados Unidos da América do Norte, chegou a três conclusões: primeira, no Brasil a educação foi e continua um desastre. O país possui um nível médio de desenvolvimento e temos um sistema educacional de um padrão de país indigente. Segunda, não entraríamos na Era do Conhecimento e não seríamos um país desenvolvido por causa de nossa defasagem educacional, isso acabaria com as nossas chances. A terceira, pouca gente trata da questão educação e desenvolvimento, e os que discutem fazem o diagnóstico correto, mas se enganavam com a receita. Acreditavam que resolveriam os problemas investindo mais dinheiro no sistema, principalmente elevando os salários dos docentes substancialmente (IOSCHPE, 2014).

Ioschpe assume a posição de conhecedor do problema da educação brasileira, se utilizando de uma literatura empírica que cita em seu livro³, para demonstrar as políticas públicas que tiveram êxito e as que fracassaram, acredita que as mudanças não viriam de dentro do sistema, mas por pressão de fora, externa e que era e é essencial dialogar com a sociedade, não somente com os gestores públicos, estudantes e docentes. Se autodefine como patriota preocupado com o futuro e se posiciona como colaborador através de seus artigos para o desenvolvimento do país. Se autoresponsabilizou com o compromisso de ser mensageiro das transformações que a educação brasileira precisa passar. Entende plenamente que as ideias tinham o poder de transformar e argumenta que poucos indivíduos poderiam se manter insensíveis a uma alegação que mostrasse a urgência e extensão do problema, concomitante tendo o cuidado de preservar a disciplina da sustentação de toda e qualquer receita endossada através da pesquisa da academia (IOSCHPE, 2014).

Algumas das principais ideias reunidas no livro de Ioschpe (2014) sobre a temática educação no Brasil, resumidamente são sete questões. Na primeira, afirma que temos uma

³ IOSCHPE, Gustavo. *O que o Brasil quer ser quando crescer?* 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

crise aguda no sistema educacional brasileiro, nas redes pública e privada, sua resolução é fundamental para o desenvolvimento do Brasil (IOSCHPE, 2014).

Na segunda acredita que se faz necessário a utilização do conhecimento formal servindo de norte para a elaboração de políticas públicas eficientes. As pesquisas mostram as experiências bem-sucedidas e as fracassadas, sendo também destacado o espaço ocupado pelas opiniões e experiências pessoais que não contribuem (IOSCHPE, 2014).

Na terceira relata que as experiências mostradas via bibliografia deixam claro que aspectos quantitativos como os gastos em tecnologias, investimentos e salários são menos relevantes do que o ponto central, que são gestores e docentes capacitados e a necessidade de que as ações nas salas sejam eficientes (IOSCHPE, 2014).

No quarto argumenta que docentes não são vítimas, são homens e mulheres que fazem escolhas racionais e como qualquer outro profissional têm de assumir as responsabilidades pela sua performance e pelo que fazem (IOSCHPE, 2014).

No quinto discorre que mesmo que o ambiente do estudante seja de desigualdade social e econômica, de pobreza e pouco conhecimento, que impõem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tal situação não deve ser considerado um empecilho e nem o motivo para o insucesso educacional (IOSCHPE, 2014).

No sexto explica que o papel da ideologia no sistema educacional é um mal que deve ser eliminado. O discurso ideológico sobre formação crítica e consciente do estudante, oculta um processo de ensino e aprendizagem ineficazes. Defende uma ideologia que possua uma postura de neutralidade e qualidade, principalmente nas fases fundamentais do processo educacional, tipo a alfabetização (IOSCHPE, 2014).

No sétimo relata que o desastre na educação brasileira não deve ser compreendido como parte de uma trama dos que formam as classes dominantes e políticos em proveito do desconhecimento do povo. Esses insucessos são resultados de uma operação racional de custos e benefícios de uma possibilidade de atividade de reforma no setor da educação (IOSCHPE, 2014).

As questões levantadas sobre a educação brasileira por Ioschpe (2014), se inserem na ideologia neoliberal, que em seu discurso, os sistemas de ensino passam por uma crise aguda de eficácia, eficiência e produtividade, sendo maior do que uma crise de universalização, extensão e quantidade. Nesta perspectiva, as instituições escolares em crise são um produto, como desdobramento e consequência da expansão que ocorreu de forma anárquica e sem organização. Neste caso, refere-se basicamente a uma crise de qualidade que é resultante da falta de produtividade que revela atividades pedagógicas e o gerenciamento administrativo de

quase todas as unidades escolares. Neste entendimento, a realidade de dispositivos que excluem e discriminam educacionalmente decorre, de maneira nítida e objetiva, da escola que é ineficaz e de grande falta de competência dos atores que trabalham nela. Não enfrentamos uma crise de democratização, mas sim uma crise de gerenciamento (GENTILI, 1996).

Thiago Peixoto em seu livro: Educação: o desafio de mudar (2010), cita Gustavo Iochpe, a quem chama de especialista em desenvolvimento econômico, trabalha algumas ideias do Iochpe para a educação, uma delas é a proposição de que a política educacional deva ser conduzida de maneira mais pragmática, sendo objetiva, direta e com o estabelecimento de metas.

Peixoto salienta que a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico tem sido deixada de lado. Afirma que se tem na educação, a mais relevante ferramenta para a criação de capital humano e ela está em posição de papel estratégico que se desenvolve cada vez mais no mundo atual, que é influenciado através do conhecimento e da inovação. Cabe ao Estado a ampliação de seu patamar educacional e conseqüentemente teremos a extensão de seu conhecimento tecnológico e sua potencialidade de produção. Poder ter acesso à escola possibilita uma maior oferta de mais chances para a população, tal prática implica em diminuição da desigualdade social. Enfatiza que a educação como instrumento de inclusão social, como parte essencial para a formação social, cultural e política das pessoas, deve ser compreendida como substancial estratégia na ótica geopolítica e econômica. Destaca que a educação ao longo de nossa história não recebeu a atenção devida pelos nossos governantes e gera conseqüências. O desenvolvimento sustentável em longo prazo está relacionado à educação e deve-se cobrar melhores índices aos que governam. Precisa-se de mais ações práticas e menos discurso, faz-se fundamental o debate sobre educação como item econômico primordial para o desenvolvimento do Brasil (PEIXOTO, 2010a, p.87-89).

Contrapondo a Peixoto, Libâneo em sua análise denominada Considerações Críticas Sobre o Documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”, em setembro de 2011, discorre que é correto o entendimento que a qualidade da educação é requisito para uma situação de eficiência econômica e é esse o motivo que está conduzindo a reforma educativa em Goiás. Também entende que planejar de forma estratégica para o setor educacional se faz necessário o ato de prever os resultados e os mecanismos para alcançá-los. Entretanto, os docentes responsáveis de fato pelo bom funcionamento das unidades escolares da rede pública e as famílias dos pais dos alunos da rede pública, indagam: que qualidade na educação é essa? O que se está verdadeiramente dizendo quando se diz eficiência econômica? E quais resultados e processos estão se discutindo? Qual é o entendimento de

desenvolvimento humano, social e econômico que estão servindo de base e fundo para a Reforma Educacional? (LIBÂNEO, 2011).

Na compreensão neoliberal os culpados pela crise educacional é o modelo de Estado assistencialista e uma das configurações institucionais que o tem caracterizado: os sindicatos (GENTILI, 1996). No entendimento neoliberal, a crise educacional tinha como principais causadores os sindicatos dos docentes e todas as associações que lutavam por uma escola pública de qualidade. Compreende-se que:

A existência de fortes sindicatos nacionais e organizados em função de grandes setores de atividade, os quais proclamam a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir a esfera dos direitos sociais, constitui, na perspectiva neoliberal, uma barreira intransponível para possibilidade de desenvolver os já mencionados mecanismos de competição individual que garantem o progresso social. Nesse sentido, entre os principais responsáveis pela crise educacional se encontram os próprios sindicatos de professores e todas aquelas organizações que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade (GENTILI, 1996, p.21).

Ioschpe no início de suas reflexões sobre a educação possuía uma visão ruim dos profissionais da educação e da população de uma forma ampla tinha uma compreensão mais positiva. Pensava que existia um anseio nacional por mudanças, obstruído pela postura inflexível que as associações procuram manter de seu status quo, para a conservação de benefícios. Mas, hoje considera que a grande parte da população é desinteressada, o que causa grande comodismo entre os líderes políticos, e como consequência, entre os gestores, servidores e docentes. Não acredita que os trabalhadores da educação estejam energicamente comprometidos no impedimento de reformas, mas sim, se mantêm em uma posição de acomodação. Não são maus, somente se entregaram ao cinismo. Observa que ainda existem os valentes, que guerreiam contra a letargia e conheceu vários deles através de suas viagens pelas escolas do Brasil, via e-mails e cartas que recebeu (IOSCHPE, 2014).

Os profissionais da educação são contrários a reformas educacionais e exercem influência com suas colocações. Os sindicatos defendem os trabalhadores da educação, não os alunos e também não pensam em melhorias na educação brasileira. Explica que o sindicato consegue o apoio da população e passa a imagem do professor como um profissional lutador, um herói que peleja contra todas as dificuldades, já o estudante é percebido como um pobre coitado, sem amparo dos pais e da sociedade, tal situação é vista como problema social (IOSCHEP, 2014a, p.71-75).

Peixoto tratando de orçamento e educação, destaca que a folha de pagamento chega a quase 80% das correspondentes secretarias de Estados e Municípios. A saída diante deste

problema seria na carreira dos docentes a criação de salários diferenciados conforme o desempenho de cada professor. O bom profissional, o que produz resultados satisfatórios, receberia um bônus maior. Chama tal política de meritocracia e possibilita a valorização do bom professor. Nesta lógica alerta o quanto se precisa de melhorias na administração dos sistemas e das unidades escolares. Não se tem profissionais com capacidade de gerenciamento, sem contar as ingerências e os políticos que pressionam. Necessita-se de gestores educacionais qualificados para atuarem exercendo uma posição no processo de ensino e aprendizagem de liderança. Cabendo aos secretários de educação estabelecer diretrizes, acompanhar o trabalho da rede, analisar e cobrar os resultados. Se não acontecer a melhoria da escola pública, não teremos o capital humano apropriado formado para estarmos em posição social e econômica desenvolvida. Só se tem uma opção: “aprender a ensinar” (PEIXOTO, 2010).

A questão de incentivo financeiro foi destacada várias vezes por Peixoto, discorre que para se atingir um fim é importante ter-se um incentivo financeiro para os docentes. Esta medida tem servido de estímulo ao setor privado há anos e no Brasil lentamente vem penetrando na gestão pública. Premiar o docente pela melhora da aprendizagem do estudante seria uma forma prudente de elevar sua motivação estimulando-o a ter um melhor aproveitamento em sala de aula. Esta política estabelece um relevante elo entre a aprendizagem do estudante e o docente. Tal medida colocaria a professor da rede pública entre as profissões com um bom salário (PEIXOTO, 2010b, p.71-75).

Ioschpe relata que existe uma concepção presente no imaginário do brasileiro que o professor recebe uma remuneração pequena, uma ninharia. É verídico que o docente no Brasil recebe uma remuneração absoluta baixa – o que diz respeito ao fato de ser brasileiro, não um docente. Alega que somos um país pobre com uma extensa massa de salário baixa. O contracheque do docente é baixo, bem como, dos carteiros, os jornalistas, os médicos e outras categorias de profissionais do Brasil. Os docentes recebem o seu salário de acordo com a formação que teve e seu exercício de trabalho e que receberiam um valor parecido se tivessem escolhido outra profissão. Essas informações não impedem a visão que se tem dos professores, como um desgraçado e/ou um herói. Essa compreensão do professor acaba sendo seriamente prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem, acontece um travamento nas mudanças que se acreditam como necessárias. Tem ocorrido um processo de caráter mítico que impossibilita compreender de fato quem é o professor, ele é adulto, um profissional, ciente de suas escolhas e qualidades, que faz parte de uma categoria de magistério que como diversas outras, possui pessoas bastante competentes, incompetentes, medíocres e que, em

vista disto, deve ter não somente incentivo e falas a seu favor, mas também serem cobrados, receberem as críticas que somam aprendizados e objetivas avaliações de seus erros e competências (IOSCHPE, 2014).

Na análise neoliberal, além do problema de formato de Estado assistencialista e da atuação das associações de professores, a sociedade e as pessoas também são consideradas responsáveis pela crise. Nesta sustentação argumenta-se que:

A sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o status quo estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p.22).

Peixoto discorre o quanto a educação de qualidade é fundamental para a diminuição do crime e da corrupção, sendo também essencial para a promoção do desenvolvimento político, social, da participação cívica, da equidade e do crescimento econômico. Sendo capaz de assegurar a promoção da esperada independência. As diferenças e interesses partidários e ideologias não podem impedir a constituição de uma educação de qualidade, cabendo à nação brasileira não permitir que isso aconteça. A educação de qualidade ampla e irrestrita para todos contribui para a elevação da renda de cada pessoa, tendo com isso influências no Produto Interno Bruto (PIB) (PEIXOTO, 2010c, p.103-105).

A questão ideologização e doutrinação é outro elemento presente nos escritos e falas de Ioschpe sobre qualidade na educação. Relata que as escolas brasileiras se transformaram em espaços para a propagação do que chama de esquerdismo vulgar, daqueles que jamais leram Marx, associado a um humanismo de protesto. Explica que essa ideologia procura substancialmente pregar ideias que a escola deve ser o lugar de criação de cidadãos “críticos e conscientes”, envolvidos em ações de transformação do mundo, objetivando um lugar com mais relações de caráter beneficente e bondoso. O mundo que vivemos é descrito de forma simplista, existindo os que oprimem e os oprimidos (IOSCHEP, 2014b, p.29-32).

Sustenta que essa visão de mundo, influencia o que é transmitido, o método como é ensinado, bem como a atividade própria do ensinar, atividades em grupos são prestigiadas em relação à atividade individual, avaliações e resultados de notas são compreendidos de forma negativa, as tarefas de casa são entendidas como o estabelecimento do sentido das relações de trabalho na fase da infância, premiar o merecimento nos estudos e o empenho individual é contemplar uma competitividade nociva. Verbaliza que a fala comum entre os professores é o pedagogs e de que não é vantajoso para as relações do mundo capitalista jovens críticos. “E

como, na cabeça deles, a função da educação é criar essa visão crítica, as estruturas do poder econômico e político obviamente conspiram para que a educação fracasse” (IOSCHPE, 2014, p.30). Acreditam que é necessária a mudança do sistema, sem isso, todas as ações na educação seriam em vão.

De acordo com Ioschpe a análise de inspiração marxista sustenta que o fracasso educacional é consequência de uma sociedade deturpada pelo sistema capitalista, a superestrutura não propicia o ensinar. A única forma de causar mudanças de fato na educação é através de uma revolução social. Se comportar achando que o empenho individual de um docente ou gestor pode alterar qualquer coisa diante das forças históricas e sociais tão potentes é uma postura de se entregar ao espírito tomista, de ilusão, que é o símbolo do capitalismo (IOSCHPE, 2014).

O autor citado faz críticas ao que chama de “amplidão do currículo” apregoada pela esquerda, que defende que as escolas dos pobres sejam igual a dos ricos, sendo custeada pelo Estado. Enfatiza que nossa realidade mostra docentes com formação precária e tempo de sala de aula limitado. Critica a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia, aprovadas em lei no Congresso Nacional em 2008 para o Ensino Médio. Argumenta que não se consegue ensinar o elementar na educação básica e agora tem que se dividir com outros conteúdos. O estudante pobre vai saber discutir mais-valia e alienação, mas continuará sem dominar as contas e escrever corretamente, não conseguirá entrar em uma das melhores faculdades e nem alcançará um bom emprego, reproduzirá a situação de pobreza (ISOCHPE, 2014)

Peixoto aborda a necessidade do sistema educacional ser avaliado. Levanta a questão de como é difícil transmitir conhecimentos para os estudantes. Nesta reflexão indaga porque alguns sistemas educacionais conseguem ser eficientes e outros não. Sustenta que diretrizes com bases ideológicas não tem mais espaço e que é possível seguir por um percurso profundamente moderno, baseado em avaliações e análise de informações. É possível fazer análises e aferição do que funciona ou não no sistema educacional e ser capaz de rerepresentar uma prática educacional eficiente (PEIXOTO, 2010d, p.67-69).

Discorre sobre três proposições: a primeira diz respeito à qualidade dos professores e como esse profissional capacitado contribui mais para o aprendizado do estudante. Afirma que pesquisas mostram que docentes bem qualificados fazem com que seus alunos avancem com uma rapidez três vezes maior do que estudantes que não tiveram professores no mesmo patamar. Mesmo que o sistema educacional seja de qualidade, ele não consegue ser mais importante que o professor. Enfatiza que se precisa terminar com essa visão de professor coitadinho, sendo capaz de reconhecer o seu papel essencial para o desenvolvimento do

Brasil. Os bons sistemas educacionais conseguem fazer com que os professores qualificados estejam na sala de aula e possibilitam para o professor em começo de carreira uma remuneração atraente. A segunda ênfase e proposição é assegurar que o docente tenha e possa utilizar os recursos que precisa, conjuntamente com o conhecimento, a competência e a vontade de melhorar à capacidade de conhecer dos estudantes cada vez mais e mais. E isso só é possível com atenção da qualificação, na preparação e capacitação dos docentes. A terceira proposição é uma associação de acompanhamento e grande eficácia no lidar com cada estudante, se preciso de maneira individual. Dessa forma, se fazem necessárias avaliações permanentes, para que se tenha um retrato e nenhum aluno seja esquecido. São necessárias ações com direcionamento para o estudante no sentido de aprender e superar os obstáculos e desigualdades sociais (PEIXOTO, 2010d, p.67-69).

Os diagnósticos, análises e proposições verificados nas obras de Ioschpe e Peixoto expõem um conjunto de políticas educacionais organizadas em um acordo estratégico entre tecnocratas, políticos e intelectuais conservadores sobre a forma e com que métodos devem-se encarar a crise educacional. Elaboraram um diagnóstico comum, explicando os motivos que levaram a crise educacional e prováveis autores da crise. Nesta concepção neoliberal propositiva observam-se mecanismos de controle, avaliação da qualidade dos serviços, a busca por resultados e a qualidade como meta, em um consenso estratégico em que:

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais transferido, sem mediações para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) tem demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (GENTILI, 1996, p.25).

Neste contexto deve-se observar a postura neoliberal em sua ação médica e cinismo por parte dos que governam, pleiteando proprietários de empresas com sentimentos humanistas a adotarem uma unidade escolar (GENTILI, 1996). Cabe destacar a criação em Goiás do movimento Parceiros da Educação, que procura através de parcerias entre a iniciativa privada e escolas, melhorar a qualidade da educação. Chama a atenção para os esforços de trazer mais empresas para participar das parcerias e adotar escolas. Parceiros da Educação foi criada em 2004, é uma associação sem fins lucrativos, atestada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que atua no Brasil voltada para uma educação pública de qualidade. Sua atuação possui dois pontos centrais: a) a

promoção de parcerias entre organizações da sociedade civil, empresários e empresas com unidades escolares públicas, almejando a melhoria do aprendizado dos estudantes; b) colaborar com as políticas públicas sólidas adotadas pelo governo com vistas a promoção da educação pública de qualidade (PEIXOTO, 2010).

O ‘Movimento Todos pela Educação’ é outra OSCIP com uma atuação marcante na temática da educação no Brasil, com grande espaço na mídia e um dos atores de destaque do discurso e mobilização da qualidade na educação. Foi criado em 2006 e tem como fim colaborar para que até 2022, ano do segundo centenário da independência do Brasil, tenha-se garantido a todas as crianças e jovens o direito a educação básica de qualidade. O Movimento teve em fevereiro de 2014 seu estatuto reformulado para se tipificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), se auto intitula pluralista e não partidária, agregando pessoas de diferentes setores da sociedade, como: pesquisadores, indivíduos ou organizações sociais, educadores, alunos, empresários, gestores públicos, pais e indivíduos da imprensa empenhados em assegurar o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 2015).

O objetivo do movimento é colaborar para proporcionar a ampliação dos recursos alocados na educação e aprimoramento na administração dos mesmos, os meios de acesso, alfabetização e êxito escolar. Esse objetivo foi compreendido em 5 metas: 1) pôr na escola todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade; 2) alfabetização completa de todas as crianças até 8 anos; 3) que todo estudante tenha o aprendizado apropriado de acordo com seu ano; 4) o término do ensino médio até os 19 anos; 5) a ampliação dos investimentos na educação e sua boa administração. O movimento observa que mesmo que estas cinco metas não tratem de tudo o que se necessita para garantir direitos educacionais, mostram-se claramente objetivos que se necessitam atingir (BRASIL, 2015).

No ano de 2010 o movimento escolheu 5 bandeiras, compreendidas como questões emergenciais e que teriam influências mais profundas na busca pela melhoria de uma educação de qualidade e possibilitasse atingir as seguintes metas: a) melhoras na preparação e carreira do docente; b) o estabelecimento da definição da aprendizagem como um direito; c) usar as avaliações pedagogicamente; d) uma educação integral que tenha sua oferta ampliada; e) aperfeiçoamento da administração e governança (BRASIL, 2015).

O Movimento Todos pela Educação possui o apoio de empresas de diferentes áreas, tendo como mantenedores: *Dpaschoal*, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Telefônica/Vivo/Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, *Santander*, Suzano (papel e celulose), *Fundação Leman*, *Instituto Pensula*, Fundação Vale/Vale, Instituto Natura, *Instituto Samuel Klein*. Também possui o apoio dos parceiros: DM9DDB, ABC, Rede

Globo, Moderna, *Fundação Santillana*, Instituto Ayrton Senna, *Friends Audio*, Fundação Victor Civita, *Mckinsey e Company*, Instituto Paulo Montenegro, *Instituto HSBC Solidariedade*, Futura – o canal que liga você, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento, *PATRI – Políticas Públicas*, *Luzio – Strategy groups*, Itaú Cultural e Fundação Maria Souto Vidigal (BRASIL, 2015).

O Movimento Todos pela Educação no Brasil atua em conjunto com institutos, ONGs e outras organizações de forma articulada, agindo para atrair líderes educacionais e políticos. Constitui-se como uma rede organizada, com a meta de estabelecer as condições ideológicas e políticas adequadas para a implantação de programas e projetos nas escolas públicas, conectadas com os anseios do mercado educacional e empresários. Na década de 1990 foram criadas várias organizações não governamentais por empresários, mesmo não visando o lucro, atuavam em prol das empresas as quais estavam associadas contribuindo para o acúmulo de capital. Houve uma propagação de uma representação e imagem positiva de responsabilidade social, empresas preocupadas com a cidadania, voluntariado, parcerias e demais ações. Ocorreu a entrada de empresas privadas no setor público educacional, buscando não somente exercer influência na preparação de políticas públicas educacionais, mas de modo gradativo e entre os governantes, adentrou no dia a dia da escola e das redes de ensino, fazendo interferências de várias formas, tendo como fim, entre os vários objetivos, a preparação para o trabalho (SILVA, 2014).

Fazendo parte desta visão, merece destaque o Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), uma parceria do Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação de Goiás e o Instituto Unibanco⁴. Antes de prosseguir cabe chamar a atenção para a necessária distinção entre o Programa Ensino Médio Inovador, criado pelo Ministério da Educação e o Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), este segundo, é uma parceria do MEC, Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Unibanco.

⁴ Em 1982 foi criado o Instituto Unibanco, com o intuito de defender o investimento social privado do Unibanco, que a partir do ano de 2008 estabeleceu e formou o conglomerado Itaú Unibanco. Em 2002 o Instituto deu uma nova direção para suas ações e começou a exercer atividades prioritariamente com educação. Em 2007, criou o projeto jovem do futuro e passou a concentrar suas ações na melhoria do Ensino Médio público, por entender que esta etapa é fundamental para a formação dos jovens e para termos um país desenvolvido. O Instituto em sua missão afirma que almeja colaborar para o desenvolvimento dos jovens do Ensino Médio das escolas públicas, criando, dando validade e disseminando tecnologias novas ou metodologias que contribuam para a melhoria da qualidade e realização de políticas públicas. Para tal empreitada, o instituto é sustentado por um fundo endowment (doação), concebido unicamente para custear suas atividades e que assegure independência e possibilite o estabelecimento de objetivos estratégicos e metas de longo prazo (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

O Ministério de Estado da Educação instituiu em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador, com o fim de dar suporte e fortalecer o desenvolvimento de propositivas curriculares nas escolas de ensino médio que não fossem profissionais. O programa destina-se a fornecer apoio às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de atividades de melhorias na qualidade do ensino médio, com destaque nos projetos pedagógicos que favorecem a valorização da cultura, da leitura, da educação humanista e científica, do aperfeiçoamento da relação entre teoria e prática, do manuseio de tecnologias novas e do desenvolvimento de metodologias emancipadoras e criativas (BRASIL, 2009).

O Programa Ensino Médio Inovador possui como objetivos: a melhoria da qualidade do ensino médio e expansão de seu atendimento; reestruturação e desenvolvimento do ensino médio não profissionalizante, de uma maneira que harmonize formação geral, técnico-experimental e cultural, tecnológico e científico; incentivo e promoção à inovação do currículo do ensino médio; estimular a volta de jovens e adolescentes a escola e possibilitar o aumento da escolaridade; motivar a comunicação entre jovens, adolescentes e a escola; a promoção de um ensino médio onde os conhecimentos e saberes possuam sentido para os alunos e possibilite o desenvolvimento de sua autonomia intelectual; o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores através da criação de uma rede nacional de ensino médio de escolas públicas e privadas; a promoção do intercâmbio do Colégio Pedro II, dos Colégios de Aplicação das IFES e dos Institutos Federais com as escolas das redes públicas do ensino médio; estimular o entendimento, através de trabalhos conjuntos, do sistema S com as redes públicas das unidades escolares de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009).

Antes da Reforma e do Pacto Educacional somente 25 escolas participavam do Programa Ensino Médio Inovador em Goiás. Em 2011 estabeleceu-se a parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e o Instituto Unibanco, através do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF). Neste ano ocorreu um processo de planejamento, organização e preparação das escolas. Em 2012 tinham 180 escolas participando do programa, em 2013 o número aumentou para mais 120, em 2014 acrescentaram-se mais 280. Em junho de 2015 havia 575 unidades escolares participando do programa. Também participando do programa existiam 21 escolas de tempo integral na capital e no interior (GOIÁS, 2012a).

O Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro, possui como base o treinamento e preparação do grupo gestor e membros da própria comunidade escolar, para a elaboração de um Plano de Ação. As unidades escolares que fazem parte do programa

recebem recurso do governo federal por meio do PDDE/ProEMI em um processo de criação, implantação, acompanhamento e avaliação em um plano de um período de três anos, tendo a escola liberdade nas escolhas das estratégias e dos procedimentos mais apropriados e nos fins dos recursos que terão que ser executados da seguinte forma: 1) estímulos aos professores, o mínimo de 20%, para sistemas de reconhecimento e premiação, para capacitação, fundo de apoio a projetos pedagógicos, etc; 2) em estímulos aos alunos, com o mínimo de 20%, para fundo de apoio as atividades desenvolvidas por alunos, premiação por desempenho escolar ou resultado em competições, fundo de apoio a necessidades especiais, monitoria, acesso a atividades culturais, etc; 3) em melhoria de infraestrutura, máximo de 40%, para material didático, pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamento, entre outros (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

O Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro, deixa claro que cada unidade escolar é que deve definir a própria matriz de planejamento, detectando as deficiências e o que precisa de acordo com o padrão de qualidade que se almeja conquistar em cada setor da vida escolar – observando instalações físicas, rotinas administrativas, perfil dos professores e médias. Em seu objetivo o Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro se coloca como uma tecnologia educacional de suporte que visa uma melhor gestão e processo de funcionamento da dinâmica vida escolar, de maneira a elevar o aprendizado dos alunos e contribuir a para a diminuição dos índices de evasão. Nesta perspectiva, o programa também definiu três tipos de metas: 1) nas disciplinas avaliadas, reduzir em 50% o percentual de alunos no padrão “baixo”; b) elevar a média das unidades escolares de ensino médio em, 25 pontos, no mínimo; c) reduzir em 40% os índices de abandono/evasão do ensino médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Segundo o Instituto Unibanco, o Projeto Jovem do Futuro opera com a concepção de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). O conceito básico parte da suposição que não é possível a existência de organização, principalmente instituição que atende ao interesse público, sem uma gestão de qualidade técnica e social. A partir deste entendimento, procura-se possibilitar aos gestores das unidades escolares os instrumentos e estratégias que tornem suas atividades mais produtivas, criativas e eficazes. Defendem princípios orientados para ações com foco no processo de ensino e aprendizagem com resultados positivos. Em suas propostas recomendam a integralização de ferramentas e processos diferentes de administração escolar, a articulação de recursos materiais, financeiros e técnicos, a repartição de responsabilidades, o uso de programas de comunicação para assegurar ampla aceitação da comunidade às atividades da escola, a utilização de sistemas de informação direcionados para

o monitoramento, controle e avaliação, a mobilização de recursos humanos, tendo sempre como meta alcançar no processo de aprendizagem dos alunos os melhores resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Para viabilizar as ações do Projeto Jovem do Futuro, o Instituto Unibanco elaborou uma plataforma *online* de administração de projetos das unidades escolares e formação à distância. Este espaço virtual possibilita as escolas produzirem os seus Planos de Ação, em sintonia com as diretrizes do Ministério da Educação. Depois que o plano de ação é aprovado, construído conforme as necessidades verificadas pela análise feita da unidade escolar, se torna possível o monitoramento da realização das ações e perceber o afastamento do caminho no que diz respeito ao que foi feito no planejamento, quer em relação ao tempo de execução, ou ao orçamento. Além disso, é possível se atentar em melhores ações e contribuir para a comunicação a distância com os membros das secretarias de educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

A questão do discurso da qualidade na educação desenvolveu-se em um campo ideológico formatado por um conjunto de atores que envolveram as Conferências Internacionais sobre educação, organismos internacionais, Movimento Todos pela Educação, Parceiros da Educação e outros personagens, que propunham programas, objetivos, metas, estratégias que envolveram parcerias entre Governo Federal, estaduais e empresários. Verificou-se também o apoio da grande mídia, pronunciamentos e proposituras daqueles que associavam a temática qualidade da educação ao ideário político, econômico e social ao modo de vida neoliberal.

CAPÍTULO 3

REFORMA EDUCACIONAL EM GOIÁS: 2011-2014

Este capítulo tem como foco a análise da reforma educacional implementada em Goiás na rede estadual de educação, durante o período 2011-2014. Esta análise ocorre levando em consideração a lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001-2010 estabelecido pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano Estadual de Educação 2008-2017 (PEE) aprovado pela lei complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, e a posição e anseios do Brasil e Goiás na economia regional, nacional e internacional capitalista.

3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (2008-2017)

A lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que compete à União com a colaboração dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, a elaboração do Plano Nacional de Educação. O art. 2º da lei nº 10.172/2001 define que os Municípios, o Distrito Federal e os Estados deverão, com base no Plano Nacional de Educação, criar seus planos decenais equivalentes.

A discussão da Lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional foi marcada por intensos debates políticos nas audiências públicas, nos bastidores e produziram vários projetos diferentes. Ocorreram discussões que trouxeram novamente à tona a questão entre o público e o privado. De acordo com (BRZEZINSKI, 2008; BRZEZINSKI, 2010 *apud* SILVA 2014, p.109,110), na fase de andamento da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado surgiram os embates entre o público e o privado, substancialmente com a entrada de novos atores. Esses acontecimentos eram desdobramentos das modificações que ocorriam no Brasil e das relações na esfera produtiva que começaram a beneficiar o neoliberalismo, o capitalismo globalizado, sendo que o livre mercado era o principal regulador. Nesta conjuntura marcada pela globalização, a lei nº 9.394, de 1996 foi promulgada, expondo um espaço caracterizado pela disputa entre o privado e o público, tendo a defesa da escola pública, gratuita para todos, laica, como centro de conflito, e a escola privada, gerenciada por empresários, que se baseiam especificamente na visão do lucro, fazendo da escola e do conhecimento uma mercadoria. Dessa forma, o grupo dominante à frente da administração política e gerencial do Brasil,

juntamente com parceiros estrangeiros, agiram de maneira organizada, para adentrar o Brasil no cenário global formatado pelas ações políticas e econômicas neoliberais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), no seu título III trata do direito à educação e do dever de educar, em seu artigo 4º, afirma que o dever do Estado com a escola pública deve ocorrer através da garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, se desenvolvendo através da pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação infantil gratuita às crianças de cinco anos de idade, dentre outros.

No título IV referente à organização nacional, em seu artigo 8º, afirma que a União, os Estados e os Municípios devem trabalhar em regime de colaboração para a organização dos sistemas de ensino. Compete à União a coordenação da política nacional, articulando os diferentes níveis, sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) terão liberdade de organização de acordo com a lei.

O artigo 10º define as responsabilidades dos estados e atribui incumbências, como: organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; definir com os municípios maneiras de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem garantir a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público; elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio a todos que o demandarem, dentre outros.

Tendo como base a lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) no Congresso Nacional mostrou também um cenário de disputa entre dois projetos diferentes. De um lado o projeto de lei nº 4.155/1998 sugerido pelo Deputado Ivan Valente e outros parlamentares, que tinha sido produzido como desdobramento das discussões do II Congresso Nacional de Educação (CONED), com a participação de entidades, sindicatos, associações, fóruns e movimentos que atuam na educação. De outro lado, o projeto de lei nº 4.173/1998, enviado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), apresentado como uma síntese de diversas discussões e reuniões no Conselho Nacional de Educação, com a participação de vários setores do Ministério da Educação, gerenciado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Depois de transitar e ser verificada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto,

Finanças e Tributação e de Constituição, Justiça e Redação, aprovado pelo Senado e na última fase sendo sancionada pelo presidente FHC em 14 de dezembro de 2000 o projeto de lei nº10.172 instituiu o PNE com vetos em nove metas. (SILVA, 2014).

Ainda segundo essa autora, a equipe econômica do governo FHC orientou os vetos alegando que as metas elevariam os gastos e não tinham indicado a fonte de recursos. Tal decisão foi tomada sem um diálogo com os movimentos sociais e uma parte expressiva dos vetos diziam respeito às metas que elevavam a porcentagem do investimento do governo na educação, como por exemplo, a vinculação e subvinculação constitucionais de orçamento no governo federal, estadual e municipal; elevação do PIB para a educação a um percentual mínimo; aumento do oferecimento do ensino público; pesquisa científica e tecnológica aumentariam o orçamento público; entre outros (SILVA, 2014).

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) possui uma estrutura com objetivos e prioridades, níveis de ensino, modalidades de ensino, magistérios da educação básica, formação de professores, financiamento e gestão. Também estavam estabelecidos claramente os diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas. No Plano Nacional de Educação (2001-2010) de forma resumida tinham-se como objetivos: a diminuição das desigualdades regionais e sociais no que diz respeito ao acesso e à continuidade dos estudos com êxito na educação pública, melhoria na qualidade do ensino em todos os níveis, o aumento global do nível escolar das pessoas, a gestão do ensino público democrática com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar (BRASIL, 2001).

Dentre as prioridades destacadas pelo Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010 estavam: a) assegurar para todas as crianças de 7 a 14 anos o ensino fundamental obrigatório, garantir o seu acesso e sua continuidade na escola e a sua conclusão; b) assegurar o ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade adequada ou que não completaram. Outra prioridade foi a erradicação do analfabetismo; c) tornar maior e mais ampla a oportunidade de acesso nos níveis de ensino da educação infantil, do ensino médio e da educação superior. Sendo também parte desta prioridade assegurar a complementação da educação básica à educação profissional, que encaminhe continuamente ao estabelecimento de habilidades para o mundo da produção, associado às diferentes conformações de educação, à tecnologia, à ciência e ao trabalho; d) fazer com que os profissionais da educação sejam valorizados, principalmente a questão da formação inicial e continuada, particularmente os docentes. Juntamente com o exercício da docência em condições apropriadas, tais como, salário justo e magistério com carreira, tempo para estudo e organização das aulas; e) em todas as modalidades e níveis de ensino estabelecer o desenvolvimento de sistemas de

informação e de avaliação, considerando também a melhoria dos processos de coleta e difusão das informações, bem como as ferramentas essenciais para o gerenciamento do sistema educacional e aperfeiçoamento do ensino (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação 2001-2010, citando contagem do IBGE de julho de 1996, descreve que havia aproximadamente 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos que não estavam na escola e uma porcentagem delas já esteve na escola e a largou. Existe uma associação, uma relação entre as crianças fora da escola e os índices de analfabetismo. Essas duas realidades, são questões localizadas, estruturadas em localidades pobres nas áreas rurais e periferias urbanas. Sustenta-se que na maioria dos casos, as crianças que não estão na escola, não têm o déficit de vagas como fator determinante, mas sim a realidade de marginalidade e exclusão social e ensino precário que vive uma parcela do povo brasileiro. Não é somente uma questão de disponibilizar mais vagas, são também necessários programas paralelos de auxílio às famílias, visando ter acesso a escola e à continuidade dos estudos das pessoas mais carentes, que se utilizam do trabalho infantil para sua subsistência (BRASIL, 2001).

No seu tratar com o ensino médio, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), chamou a atenção pelo pouco acesso a este nível de ensino em comparação aos países da América Latina em desenvolvimento, mesmo que pesquisas mostrem que os estudantes que concluem o ensino fundamental adentrem a última fase da educação básica em uma quantidade mais elevada, a cada ano. Anualmente, esses pequenos acréscimos possibilitarão uma consequência cumulativa. Mais à frente, em termos de anos, teremos um resultado que nunca tivemos na organização econômica, cultural e social e na idade do estudante do ensino médio (BRASIL, 2001).

Salientou-se que o ensino médio no sistema educacional passou por uma crise difícil no que diz respeito a uma falta de delimitação dos caminhos que deveriam prosseguir em sua organização e objetivos. O documento acredita que deverá ter avanços com a implantação das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio juntamente com programas de formações de professores, principalmente nas áreas de Matemática e Ciências (BRASIL, 2001).

Durante a vigência do Plano Nacional de Educação (2001-2010), foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo governo do presidente Lula através do Ministério da Educação em abril de 2007. Foi apresentado voltado principalmente para a educação básica, tendo como objetivo trabalhar a melhoria da questão da qualidade da educação no Brasil. O presidente Lula apresentou o PDE como se fosse um Plano de Aceleração de Crescimento da Educação, o “PAC da educação”. Conforme o MEC, assentado

em um entendimento sistêmico da educação, o PDE se colocava como um plano executivo (BRASIL, 2001).

De acordo com Saviani (2009 *apud* SILVA, 2014) o PDE em seu desenrolar teve uma quantidade de ações que passou por oscilações, aparecendo de maneiras individualizadas e justapostas, sem regras de agrupamento. O PDE, no começo, tinha trinta ações e em seu desenvolvimento foram acrescentadas novas ações elevando-se a quantidade, atingindo em março de 2009 quarenta e uma ações, envolvendo quase que todos os programas em atividades do governo Lula.

Constatou-se dois grupos com sua situação em 2013. O primeiro são as Ações Globais voltadas para a educação básica, como por exemplo: a formação de professores e piso salarial nacional (efetivado); plano de metas: planejamento e gestão educacional (efetivado); avaliação e responsabilização: IDEB (efetivado); financiamento: salário educação e FUNDEB (efetivado). O segundo grupo, é o de Programas de Apoio como: guia das tecnologias educacionais (efetivado); transporte escolar (efetivado); programa mais educação (efetivado); programa biblioteca na escola (efetivado); coleção educadores; produção de conteúdos educacionais digitais (efetivado); provinha Brasil (efetivado); concurso literatura para todos (efetivado); programa pró-infância; programa saúde nas escolas (efetivado); programa BPC na escola; sala de recursos multifuncionais; programa olhar Brasil, programa Gosto de Ler (efetivado); luz para todos (efetivado); educacenso; programa inclusão digital (efetivado); município livre do analfabetismo; programa dinheiro direto nas escolas (PDDE) (efetivado) (SAVIANI, 2009 *apud* SILVA, 2014).

O Plano Estadual de Educação elaborado em Goiás para o período de 2008 a 2017, foi aprovado pela Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, na Assembleia Legislativa de Goiás. Este documento se posicionava como um marco legal e social, sendo uma ferramenta sinalizadora dos planos do governo de Goiás e dos planos municipais de educação, colaborando para o fortalecimento das atividades de parceria na realização dos programas educacionais, tendo em vista alcançar para todos os cidadãos uma educação de qualidade. Este PEE se apresentou como um plano de estado e não de governo, observando, que como plano de 10 anos, esteve presente em mais de dois governos (GOIÁS, 2008).

O Plano Estadual de Educação (PEE) estabeleceu seus objetivos e prioridades em consonância com art. 214 da Constituição Brasileira e a Constituição do Estado de Goiás em seu art.159 e também com o Plano Nacional de Educação. Foi destacada para Goiás uma educação que fosse um motor para a cidadania, para o desenvolvimento e o progresso social. Ainda de acordo com o artigo 159 da Constituição de Goiás, determinava que lei

complementar deveria estabelecer o Plano Estadual de Educação, objetivando a erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental; a melhoria da qualidade do ensino e formação para o trabalho; a promoção humanística, científica, tecnológica, esportiva e formação do hábito da educação física (GOIÁS, 2008).

O Plano Estadual de Educação de Goiás (2008-2017) observou que a questão qualidade do ensino praticado, a correlação entre idade e série, a permanência na escola e a aprendizagem adequada, ainda eram um problema seríssimo, com muito a ser realizado. Três elementos fundamentais, que vão além da questão matrícula, foram destacados: o acesso à escola, a permanência, um ensino de qualidade e seu término.

Diversos problemas foram trabalhados no Plano Estadual de Educação de Goiás (2008-2017) questões como: altas taxas de reprovação, abandono e distorção entre idade e série não somente relacionado ao problema de desigualdades sociais no Brasil e em Goiás, mas também ao tipo de ensino e como é realizado no que diz respeito à qualidade. Diante destes desafios defendeu-se políticas urgentes de caráter político e social, tais como: distribuição de renda urgente e concreta, aumento na oferta de emprego, ampliação da jornada escolar, realização da escola de tempo integral, estrutura física adequada, bibliotecas, espaços para atividades esportivas, recreativas, culturais e artísticas, para os portadores de necessidades especiais acesso apropriado, laboratórios e equipamentos de informática. Iminentemente via programas de criação de políticas específicas que resolvam a questão da reprovação, permanência, abandono e distorção entre idade e ano/série (GOIÁS, 2008).

Observando o Plano Nacional de Educação para o período 2001-2010 e o Plano Estadual de Educação de Goiás para a fase 2008-2017, constata-se que foi realizado um diagnóstico dos problemas educacionais do Brasil e de Goiás. Foi feita uma análise mostrando um sistema que não funciona em sua responsabilidade de transmitir conhecimento, com um número expressivo de evasão escolar, reprovação, desigualdade educacional, entre outros, e também apresenta propostas. Tanto o Governo Federal quanto o Estado de Goiás compreendem claramente que o sistema educacional brasileiro como estrutura organizativa não funciona e não é capaz de fazer os atores (governos federal e estadual, gestores, coordenadores, professores, entre outros) envolvidos nos processos educativos realizarem uma aprendizagem significativa que seja capaz de desenvolver a criança e jovem em todas suas potencialidades.

3.2 CAMPO DOS MOTIVOS E DO POLÍTICO NA REFORMA EDUCACIONAL DE GOIÁS (2011-2014)

Compreende-se a eleição como umas das manifestações do campo político, de disputas, interesses, conflitos, com forças em um campo de lutas, enfatiza-se que:

O campo político, entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo de lutas que tem em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a estrutura em dado momento, não é um império: os efeitos das necessidades externas fazem-se sentir nele por intermédio sobretudo da relação que os mandantes, em consequência da sua distância diferencial em relação aos instrumentos de produção política, mantêm com os seus mandatários e da relação que estes últimos, em consequência das suas atitudes, mantêm com as suas organizações. O que faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura é a desigual distribuição dos instrumentos de produção de uma representação social explicitamente formulada: o campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores, devem escolher, com probabilidades de mal-entendidos tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção (BOURDIEU, 2001, p.163).

Em uma sociedade democrática e um Estado de Direito, a eleição como uma das características do poder institucionalizado, pressupõe que a norma social seja institucionalizada, que seja aceita por uma grande quantidade de pessoas na sociedade, que esses indivíduos não apenas a aceitem como da mesma forma a interiorizem e que a norma seja aprovada. Por ser aprovada, a norma passar a ter valores, a constituir códigos de conduta (CAMPOS, 2005).

Em 31 de outubro de 2010 o senador Marconi Perillo (PSDB) foi eleito governador de Goiás no segundo turno da eleição. Recebeu 52,99% dos votos, contra 47,01% de Iris Rezende (PMDB). Ainda no final do ano de 2010 o governador eleito Marconi Perillo escolheu o deputado estadual Thiago Peixoto (2007-2010) recém-eleito deputado federal pelo PMDB em 2010 para a Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

Thiago Peixoto assumiu a pasta da Secretaria Estadual de Educação tendo como lema a promessa de campanha do governador Marconi Perillo, de que seu governo seria o da educação. Foi feito um diagnóstico e elaborou-se, no decorrer do ano de 2011, um plano de reforma da educação pública básica em Goiás que ocorreria através do chamado ‘Pacto pela Educação’. As principais justificativas eram as carências apresentadas pela educação pública em Goiás. No entendimento de Peixoto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵ era considerado o mais importante indicador de qualidade no processo de ensino e

⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo elaborado para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros e determinar as metas para que ocorram melhoras na aprendizagem dos alunos. O Ideb atua como um indicador na educação básica que torna possível o acompanhamento da qualidade da

aprendizagem no Brasil. Em 2005 Goiás estava na 7ª posição com 3,91 nos anos iniciais do 1º ao 5º ano, caindo para a 8ª posição em 2007 com 4,27, tendo mantido a mesma posição com 4,90 em 2009. Do 6º ao 9º ano caiu-se da 10ª posição em 2005 com 3,29 para em 2007 um patamar de 3,45 de 13ª posição, no ano de 2009 foi para 15ª posição com 3,59. No ensino médio, também ocorreu queda, em 2005 estava-se na 13ª colocação com 2,86 indo para a 16ª posição com 2,82 em 2007 e na sequência em 2009 mante-se na mesma posição com 3,07 (GOIÁS, 2011c).

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e tendo como referência a necessidade de mudança posta no documento que trata da Reforma Educacional em Goiás, o contexto descrito da realidade da educação pública em Goiás, fez observações de alguns elementos problemáticos, como: a) um dos fatores que colaboram para o baixo desempenho é o alto número de abandono dos estudantes no percorrer da educação básica; b) no ensino médio a cada 100 discentes matriculados, 27 largam os estudos; c) verificou-se que nos últimos anos do ensino fundamental, de cada 100 alunos 21 abandonam as salas de aulas (GOIÁS, 2011c).

O documento de apresentação da Reforma Educacional possui cinco pilares norteadores do Pacto Educacional com vinte e cinco diretrizes orientadoras, nove metas, e está organizado em 3 partes: uma introdução, a segunda que mostra o que já foi feito e a terceira que apresenta a proposta da Reforma.

De acordo com o documento oficial da Reforma Educacional da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, o primeiro pilar tem como objetivo valorizar e fortalecer o profissional da educação. Nesta questão a qualidade da educação foi associada à qualidade dos docentes, diretores e aos demais servidores da escola. Importante destacar que algumas medidas que estavam no documento da Reforma Educacional já estavam em execução, como por exemplo, o curso preparatório para os candidatos a diretor, ocorrendo na sequência avaliação e os aprovados tinham que criar um plano educacional para as escolas, permitindo que a comunidade pudesse ter informações para as eleições. Após esse processo os diretores tiveram um aumento de 45% nas gratificações (GOIÁS, 2011c).

No campo das propostas, tinha como meta a valorização da carreira do profissional da educação e nesta visão defendia-se o pagamento do piso, através de parcerias com o Governo

aprendizagem pela sociedade através de informações concretas, com a qual a população pode atuar se mobilizando no sentido de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Então, para este fim, o Ideb se utiliza de dois elementos: a aprovação, que pode ser caracterizada como a “taxa de rendimento escolar” e as médias de desempenho nas avaliações ministradas pelo Inep. Observando que os índices de aprovação podem ser verificados com base no Censo Escola, que ocorre anualmente (MEC/Ideb, 2015).

Federal e racionalização dos gastos para a efetivação do piso; tornar a carreira mais atrativa para os docentes; contratar para as áreas administrativas, financeira e técnica profissionais especializados; reorganização do estágio probatório com a intenção de conseguir uma avaliação correta e melhoria das práticas de ensino do professor; analisar as formas e mecanismos de promoção com vistas a ter o caráter do mérito valorizado (GOIÁS, 2011c).

Destacava-se a criação de uma escola de formação de professores para desenvolver capacitações tendo como base as dificuldades constatadas na rede educacional estadual; salientava-se métodos, metodologias inovadoras e práticas; estabelecer cursos regulares com certificação e regulamentação. Um dos itens descrevia a academia de lideranças, que chamava a atenção para o papel do líder educacional e talentos nas escolas; novamente aqui se repete a necessidade de métodos inovadores com o uso de metodologias para a preparação de líderes, tendo como suporte estudos de residência, *coaching* e de caso. Um outro aspecto era a residência educacional, onde as escolas de referência seriam um exemplo e um modelo para a preparação de novos professores e explicava que no estágio probatório tivesse um programa de residência como uma fase necessária. (GOIÁS, 2011c).

O segundo pilar da Reforma Educacional definia a adoção de práticas de ensino de alto impacto no processo de aprendizagem. Na introdução deste componente, explica que no começo do ano de 2011, constatou-se que nas áreas básicas do conhecimento, verificou-se mais de 1000 diferentes componentes curriculares. Chamava atenção ainda para o aprendizado insatisfatório dos estudantes nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, conteúdos que são o suporte para as outras áreas do conhecimento. Para que esse quadro mudasse defendia-se a recuperação do espaço de aprendizagem e revisão do perfil burocrático de várias funções dos profissionais da educação (GOIÁS, 2011c).

No item que tratava do que já tinha sido feito, foram observados os trabalhos pedagógicos desempenhados pelos coordenadores pedagógicos, que já vinham sendo treinados em formação continuada e que exerciam uma função de reprodução da ideologia da Seduc. Este coordenador teve sua carga horária alterada de 30 horas para 40 horas (GOIÁS, 2011c).

No espaço reservado para a proposta da Reforma, explicava-se a necessidade de currículo mínimo, com uma base comum; materiais didáticos, com material de apoio ao professor, banco de aulas. Em outro aspecto, tratava-se da tutoria pedagógica que ocorreria através do chamado *coaching* pedagógico que seria formado por uma equipe de tutores que treinariam os coordenadores pedagógicos e estariam acompanhando o cotidiano da escola; realizar uma reestruturação das subsecretarias com suas funções voltadas principalmente para

o pedagógico. Colocava-se o desenvolvimento de escolas em tempo integral e também o aluno em tempo integral que se utilizaria de cursos de informática, escolas de idiomas e ensino técnico além do espaço físico das escolas (GOIÁS, 2011c).

O novo ensino médio também era uma diretriz importante, defendendo um novo modelo que viabiliza-se mais aprendizado e menos desistências dos alunos. Enfatizavam-se programas especiais para o ensino médio e o ensino profissionalizante. Tratava-se também da educação de jovens e adultos do EJA fortalecido e também um EJA profissionalizante, de acordo com a vocação dos municípios os cursos seriam definidos. Outro ponto era a criação de uma rede de colaboração com um portal pedagógico com trocas de experiências, um banco de práticas de gestão, exercícios e de aulas. Mostrar as boas práticas e bons resultados, reconhecendo os que fazem a diferença. Defendia-se o investimento em TI como soluções para a aprendizagem, com o Programa um Computador por Aluno (UCA) (GOIÁS, 2011c).

O terceiro pilar da reforma educacional tinha como meta a redução significativa da desigualdade educacional. Na introdução dessa meta destaca-se que a redução da desigualdade educacional hoje significará a redução da desigualdade social amanhã. Argumentava o documento que uma das causas do desnível educacional era a reprovação, que acaba contribuindo para a distorção entre idade e série. Nesta questão, não tinha sido feito nada (GOIÁS, 2011c).

No item de proposta da Reforma, apresentava-se o programa de apoio às escolas vulneráveis, com suporte pedagógico especial, material de apoio ao ensino, a concessão de bônus para docentes que se voltam principalmente para alunos que mais precisam, direcionar uma parte do programa residência para as escolas vulneráveis. Destacava-se a atenção a redução da distorção da idade-série, com foco na alfabetização, redução do analfabetismo e a implementação de programas de aceleração de aprendizado. Outro aspecto destacado é o da redução da evasão e reprovação escolares. A estratégia proposta foi a de monitoramento da frequência do aluno em tempo real através da internet, das tecnologias e utilizar programas de nivelamento para evitar as reprovações. Outra diretriz elencada foi o apoio à diversidade, propôs o ensino especial (Goiás tem experiência nessa área) com a melhoria da aprendizagem para o aluno especial; o ensino profissionalizante para jovem que vive no campo; a educação indígena e das minorias (GOIÁS, 2011c).

O quarto pilar da Reforma Educacional possui como objetivo a estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito. Na introdução, busca-se justificar a meritocracia, a premiação com bônus, para aqueles docentes que conseguem bons resultados que melhoram o aprendizado dos alunos (GOIÁS, 2011c).

No segundo elemento que trata do que já foi feito, destacava-se o lançamento do Programa Reconhecer, que premiava os professores que estivessem em sala com frequência de acordo com os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação receberiam uma bonificação. Também chama a atenção o Prêmio Escola, que premia as unidades escolares com alto desempenho no Ideb e na avaliação padronizada do Estado com um valor financeiro (GOIÁS, 2011c).

O terceiro elemento, trata do que a reforma propõe, é apresentado Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO), um indicador criado como ferramenta própria de avaliação que permitirá acompanhar e mensurar o sistema estadual. Fazendo parte do IDEGO, tinham o fluxo e a equidade, que em sua organização, observa o fluxo dos estudantes, como no Ideb. O IDEGO observará a questão da distribuição de desempenho dos alunos e não somente a média global. Quanto menor for a quantidade de alunos em condições insatisfatórias de aprendizagem, melhor estará a escola. Esta definição incentivará a atenção aos alunos que mais precisam. O índice sob o aspecto socioeconômico, observará, no futuro o elemento socioeconômico na performance das atividades das escolas (GOIÁS, 2011c).

Outra criação foi o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), criado para ser aplicado anualmente em toda a rede estadual com a intenção de avaliação dos discentes das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Ter pais e alunos satisfeitos com a rede estadual de educação era outra proposta da Secretaria de Educação. Outro elemento foi o bônus para os servidores como consequência da educação por mérito, estabelecendo-se um círculo eficiente no objetivo do desempenho bom. Sendo o bônus estendido aos demais servidores que contribuem direta ou indiretamente para o bom aprendizado dos alunos. Outra proposta era o Prêmio Aluno, que premiava os alunos com bom desempenho. Educadores do Ano também foi outra criação que buscava premiar e reconhecer o trabalho de alunos, professores e gestores que contribuem de forma significativa para o bom aprendizado (GOIÁS, 2011c).

O quinto pilar tinha como objetivo a realização profunda de uma reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Na introdução deste item, explica-se o diagnóstico realizado pela Secretaria Estadual de Educação no início de 2011 sobre a gestão e a infraestrutura. Nesta análise percebe-se que as atividades burocráticas eram predominantes e não direcionada para o aluno. Nas finanças foram encontrados problemas seríssimos, observaram-se que os gastos com a folha de pagamento chegavam a quase 90%. Outro problema verificado foi o da infraestrutura das escolas que necessitavam de altos investimentos (GOIÁS, 2011c).

No item que trata do que já foi feito, explicam o Programa Edificar, uma parceria da Agência Goiânia de Transportes e Obras (AGETOP) e da Secretaria de Educação com vistas a ações de reformas de escolas. Fala-se também na modernização da gestão da Secretaria de Educação com o objetivo de ser mais eficiente e utilização do recurso de uma forma melhor (GOIÁS, 2011c).

No terceiro elemento que trata do que a reforma propõe, o item integração dos municípios procura incentivar a municipalização do ensino fundamental com um processo progressivo de retorno e dando apoio a esses municípios. Premiar as escolas municipais com bom desempenho na avaliação. Oferecer material de apoio e suporte aos professores dos municípios. Fornecer assessoria na área de gestão às secretárias municipais de educação que se interessarem. Outro elemento deste pilar trata da excelência em infraestrutura com a busca por mecanismos mais eficientes de reforma e construção de escolas, pequenos reparos. A otimização dos gastos tinha a intenção de economizar e dar uma nova orientação aos gastos. A meta era otimizar com a racionalização de gastos na educação estadual. Outro ponto é o que trata da excelência em gestão com processos eficientes, ágil para atender o estudante e os objetivos traçados. Acompanhamento de aluno ao longo da educação básica e um sistema de monitoramento. A elaboração de boletins de desempenho disponíveis para a sociedade (GOIÁS, 2011c).

O último ponto, a vigésima quinta diretriz propunha a escola modelo e comunidade, com um foco pedagógico claro e objetivo. Buscando a revisão de processos com vistas à otimização dos aspectos financeiros, operacionais e pedagógicos. Possuindo um manual de referência com um padrão de funcionamento e casos de sucesso para servir de norte às escolas (GOIÁS, 2011c).

A configuração da Reforma Educacional em seus pilares organizava-se em um sentido tendo para cada pilar estratégico metas definidas para a educação básica de Goiás. O primeiro pilar trata da valorização e fortalecimento do profissional da educação, tendo como meta geral uma remuneração mais compatível com a função no mercado de trabalho e tornar possível a capacitação de alto nível para todos os servidores. O segundo pilar aborda práticas de ensino de alta aprendizagem, tendo como meta que toda criança⁶ seja totalmente alfabetizada até os 7 anos e que todos os estudantes tenham proficiência apropriada nas provas padronizadas. O terceiro pilar se refere à redução significativa da desigualdade educacional, buscando fazer com que todo aluno⁷ tenha o aprendizado apropriado conforme sua série. Tendo também

⁶ Meta estabelecida pelo Todos pela Educação e/ou PNE.

⁷ Ibidem.

como alvo que todo jovem⁸ conclua o Ensino Médio até os 19 anos e que toda criança e jovem⁹ de 4 a 17 anos estejam na escola. O quarto pilar aborda a estruturação de um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito – Programa Reconhecer, intencionando que todos os servidores tenham avaliação e remuneração condicionadas a critérios técnicos. O quinto pilar diz respeito à realização de uma profunda Reforma na gestão e na infraestrutura da rede de ensino, onde as metas são: investimento amplo e bem administrado e padrões mínimos de infraestrutura¹⁰ (GOIÁS, 2011c).

3.3 ANÁLISE DA REFORMA E DO PACTO EDUCACIONAL

Escolheu-se na compreensão da Reforma e do Pacto Educacional na análise da temática, selecionarem-se questões e temas que levem em consideração a possibilidade de debruçar-se em uma pesquisa com base nos objetivos gerais e específicos apresentados, bem como, o problema levantando no estudo proposto.

A partir da compreensão do método materialista dialético, entende-se que é preciso ter como referência o ser social que está presente nas relações do campo educacional. Começando com a pesquisa das questões mais simples, como o trabalho pedagógico dos atores envolvidos até atingir as relações estruturantes deste trabalho, “como o Estado e as relações econômicas, sociais e culturais, se chegarão ao abstrato, ao conhecimento dessa relação” (MORAES, 2014, p.89-90).

Estudiosos da área educacional e educadores, de nível nacional como também internacional, têm analisado devidamente nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos as políticas voltadas para a educação em conexão com as diretrizes neoliberais para a economia global (LIBÂNEO, 2011). O campo educacional passou a ser permeado por questões como: correção de fluxo escolar, premiação de escolas e bônus para professores, medidas de controle, planejamento flexível e avaliação centralizada, investimento e controle de insumos, metas de aprendizagem que possam ser verificáveis, primazia para as questões financeiras e gestão, redução de caráter economicista e diminuição da pobreza (LIBÂNEO, 2011).

De acordo com o autor citado, pode-se de forma sintetizada expor essas características, observando que: as políticas e táticas para a esfera pública devem ser compreendidas com

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Meta estabelecida pelo Todos pela Educação e/ou PNE.

base em uma análise de caráter econômico, em outras palavras, um reducionismo econômico. A diminuição da pobreza no planeta via investimentos na saúde e educação básica, nutrição, planejamento familiar, como forma de atenuar as tensões sociais e aumentar a quantidade de consumidores. No que tange a reforma educativa destaca-se a primazia das questões de gestão e finanças, salientando elementos que devem ser centrais (insumos que influenciam no aproveitamento escolar, planos de obtenção e utilização desses insumos e acompanhamento da performance escolar, padrões de desempenho), outros descentralizados são (autonomia e imputação dos docentes e das escolas pelos resultados); a elaboração de objetivos de aprendizagens que possam ser mensuráveis (conhecimento operacional), com modelos de desempenho e análise em escala, objetivando o monitoramento de taxas de retorno e nova definição de parâmetros de investimento (ações de insumo e resultados). Tendo ainda:

Aplicação e controle de insumos (livros didáticos, equipamentos, bônus e prêmios, treinamento em gestão, tempo de permanência na escola, etc.); Flexibilização no planejamento e centralização da avaliação, devendo esta controlar o próprio planejamento e os professores; Medidas controladoras que jogam as responsabilidades em cima dos professores e da sociedade: conteúdos básicos e padrões de aprendizagem, elaboração de livros didáticos padronizados, convocação dos pais à escola para serviço voluntário; Programas de atribuição de bônus e prêmios às escolas que tiverem bom desempenho e aos professores que cumprirem as metas fixadas pelo sistema de ensino em relação ao desempenho dos alunos, com base nas notas dos alunos em exames padronizados; Medidas organizacionais para correção do fluxo escolar: ciclos de escolarização, programas de aceleração da aprendizagem, como mecanismos de redução da repetência (LIBÂNEO, 2011, p.2).

O primeiro pilar da Reforma Educacional possui como objetivo a valorização e fortalecimento do profissional da educação. Em 29 abril de 2011, foi publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás o Edital nº 0001/2011, que convocava as unidades escolares regulares e especiais, centros de educação e atendimento e núcleos de tecnologia que integram a Rede Estadual de Educação para o processo de escolha de diretores. O edital tratava do período de inscrições e pré-requisitos. Os inscritos no processo seletivo passariam por um curso na modalidade à distância e os candidatos seriam submetidos a uma avaliação de conhecimentos sobre a gestão escolar (caráter eliminatório) com base nos conteúdos ministrados no curso. Somente os aprovados na avaliação poderiam apresentar sua inscrição juntamente com o plano de trabalho para a comunidade escolar no prazo delimitado. Em sequência haveria a eleição, com votação secreta, direta e facultativa para a escolha do diretor pela comunidade escolar no dia marcado. Após eleito, o diretor em sua posse deve assinar um termo de compromisso em que se compromete participar de um curso de especialização para gestores de educação pública (GOIÁS, 2011).

Os requisitos necessários para ser candidato a diretor foram: a) ser titular estável do quadro efetivo do magistério público estadual; b) ter no mínimo 2 (dois) anos consecutivos ou não, nas funções de regente de classe, coordenador pedagógico, diretor ou vice-diretor na unidade escolar; c) estar lotado na unidade escolar; d) ser licenciado em qualquer área do conhecimento, preferencialmente especialização ou aperfeiçoamento em gestão escolar; e) não ter sido apenado em processo administrativo nos três anos anteriores à data de início do processo seletivo para a função comissionada; e) não estar em débito com prestação de contas de recursos financeiros recebidos, em virtude de seu cargo; f) não estar cumprindo segundo mandato consecutivo na função de diretor; entre outros (GOIÁS, 2011a).

O diretor eleito administrará a unidade escolar por três anos, podendo se reeleger por uma vez na eleição seguinte. Sendo o diretor que escolhia o vice-diretor e o secretário-geral. A portaria definia que no ato da posse a equipe gestora assinaria um termo de compromisso em que estariam estabelecidas as metas a serem alcançadas, os procedimentos de aferição da qualidade de ensino e as sanções por seu descumprimento, conforme critérios que seriam fixados pela Seduc. O grupo gestor da escola teria 60 dias após a posse para organização de uma proposta pedagógica anual para unidade escolar, que seria revista e atualizada a cada começo de ano letivo. Em um de seus artigos a portaria definia que o diretor, vice-diretor e secretário-geral seriam exonerados por ato do Secretário de Educação do Estado, nos casos que se comprovassem determinadas situações de descumprimento das regras e normas. Uma das que chamou atenção foi o não cumprimento das metas do IDEB, estabelecidas pelo MEC/INEP. A outra é a não aprovação da gestão por meio de processo de avaliação de seu desempenho, de acordo com os critérios que seriam estabelecidos pela Seduc. A equipe gestora da unidade escolar deveria apresentar um plano de trabalho de gestão escolar com uma estrutura contendo: identificação, introdução/apresentação, justificativa, objetivos, metas, estratégias, avaliação, cronograma e referência bibliográfica (GOIÁS, 2011a).

Anterior a esse processo de escolha do diretor não existia a necessidade de curso de formação para os candidatos a diretor da escola com uma prova no final e apenas os aprovados poderiam ser candidatos. Cabe reiterar que o diretor ao tomar posse assinou um documento se comprometendo em assegurar que todas diretrizes e orientações determinadas pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás seriam cumpridas, caso não fossem a escola poderia receber uma intervenção.

O aumento salarial de 45% para os diretores eleitos deve ser compreendido como uma valorização do diretor? Ou como um instrumento de captura dos diretores para que apoiassem e colaborassem para que a reforma educacional fosse executada? Entende-se que é muito mais

um instrumento de cooptação do que valorização, embora os diretores tenham recebido bem a gratificação.

Cabe ressaltar que a valorização do diretor e professor deve passar pela remuneração condigna, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, aperfeiçoamento profissional, período reservado para estudo, planejamento, espaço de docência apropriado com estrutura física e elementos pedagógicos que tornem possível a prática docente com qualidade. Liberdade para a categoria se organizar e poder escolher os meios e métodos didáticos de sua atuação de ensino.

Outro ponto importante deste primeiro pilar, diz respeito pagamento do piso e racionalização dos gastos para sua efetivação. O piso citado, se refere à lei nº 11.738, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 16 de julho de 2008, que trata da regulamentação do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, atendendo uma antiga reivindicação das entidades representativas da categoria. O piso salarial da época do sancionamento foi aprovado no valor de R\$950,00 mensais, para professores com formação em nível médio, na modalidade Normal. A lei do Piso Salarial dos Professores definiu que Municípios, Estados, Distrito Federal e a União não poderiam pagar menos que o valor fixado no vencimento de início das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de 40 horas semanais. Foi destacado também que as demais jornadas de trabalho em seus vencimentos iniciais, deveriam ser no mínimo, proporcionais ao valor estipulado pelo piso salarial referente a 40 horas semanais.

Segundo a lei do Piso (nº11.738/2008), os profissionais do magistério da educação básica são aqueles que exercem atividades de docência ou de apoio pedagógico à docência, ou seja, administração ou direção, planejamento, supervisão, inspeção e coordenação pedagógica, desempenhadas em escolas da educação básica, conforme as modalidades e diferentes etapas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

Ainda de acordo com a lei do Piso Salarial para o Magistério, caso algum Município, Estado ou Distrito Federal, isto é, qualquer ente federado, não tiver condições orçamentárias para cumprir o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, a União poderia complementar o valor pecuniário, desde que fosse solicitado e comprovado que o ente não possui disponibilidade orçamentária para a execução do valor determinado pelo piso. Nesta solicitação deve-se justificar a incapacidade e necessidade de forma fundamentada e também planilha de custos que comprove a necessidade de ajuda e complementação da União.

A aprovação da Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica foi um avanço na questão salarial no Brasil, mesmo que o valor seja ainda pouco e não corresponda com a importância do papel do professor para o desenvolvimento econômico, social e político para o país. A partir da aprovação da Lei do Piso, os diversos sindicatos espalhados pelo território brasileiro começaram a pressionar prefeitos e governadores para a sua implementação.

Contudo, segundo o site JusBrasil, após a aprovação da Lei do Piso, aconteceu que no segundo semestre de 2008, os governadores Yeda Crusius (PSDB) do Rio Grande do Sul, Luiz Henrique da Silveira (PMDB) de Santa Catarina, André Puccinelli (PMDB) do Mato Grosso do Sul, Cid Gomes (PSB) do Ceará e Roberto Requião (PMDB) do Paraná, entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade¹¹ (ADIN) (Med. Liminar) – 4167, no Supremo Tribunal Federal, contra a Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, no dia 29/10/2008. Os governadores que entraram com a ADIN contra lei do Piso, afirmavam que tinham o apoio dos governadores José de Anchieta Junior (PSDB) de Roraima, José Serra (PSDB) de São Paulo, Marcelo de Carvalho Miranda (PMDB) do Tocantins, Aécio Neves (PSDB) de Minas Gerais e José Roberto Arruda (PFL/DEM) do Distrito Federal (JUSBRASIL, 2008).

Esses governadores alegavam que a Lei do Piso foi além da ideia inicial do estabelecimento do piso de carreira e estabeleceu regras desproporcionais ao regulamentar o vencimento básico – não o piso – e estabelecer jornada de trabalho menor aos docentes dentro das salas de aula. Defendiam que a Lei faria com que os estados tivessem gastos exagerados e não teriam recursos financeiros para bancar as despesas adicionais que surgiriam com as alterações provocadas por causa da Lei do Piso. A governadora Yeda Crusius argumentava dizendo que toda gratificação que ocorresse por horas-extras, premiação e docência teriam efeitos no vencimento e que não possuíam orçamento para arcar com esses gastos e consequentemente não teriam como pagar o valor referente ao determinado em Lei (JUSBRASIL, 2008).

Outro questionamento apresentado pela ADIN diz respeito ao parágrafo 4º do artigo 2º da Lei do Piso Salarial, que trata da realização de um terço da carga horária de trabalho fora da sala de aula. Yeda Crusius salientava que esta medida obrigaria os estados a fazerem a

¹¹ Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) – Segundo o glossário do Supremo Tribunal Federal é Ação que tem por finalidade declarar que uma lei ou parte dela é inconstitucional, ou seja, contraria a Constituição Federal. A ADIN é um dos instrumentos daquilo que os juristas chamam de “controle concentrado de constitucionalidade das leis”. Em outras palavras, é a contestação direta da própria norma em tese. Uma outra forma de controle concentrado é a Ação Declaratória de Constitucionalidade. O oposto disso seria o “controle difuso”, em que inconstitucionalidades das leis são questionadas indiretamente, por meio da análise de situações concretas.

contratação de mais professores e essa medida não seria possível porque nenhum estado possuía em suas leis orçamentárias previsão para tal fim (JUSBRASIL, 2008).

Concomitante a esses acontecimentos em 2008, os professores da rede estadual de Goiás entraram em greve reivindicando o cumprimento integral do reajuste salarial de acordo com a data-base, que já estava há mais de três anos sem ocorrer. De outubro de 2008 a abril de 2011 os milhares de professores espalhados pelo território brasileiro aguardaram a decisão do STF. Até que em 27/04/2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) em Plenária julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) (Med. Liminar) – 4167 requerida pelos governadores Yeda Crusius (PSDB) do Rio Grande do Sul, Luiz Henrique da Silveira (PMDB) de Santa Catarina, André Puccinelli (PMDB) do Mato Grosso do Sul, Cid Gomes (PSB) do Ceará e Roberto Requião (PMDB) do Paraná e decidiu que a lei nº11.738 de 16 de julho de 2008, que trata do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica é constitucional e todos os entes federados, Estados, Municípios e o Distrito Federal tinham que aplicá-la. Após essa decisão os diversos sindicatos representantes dos professores começaram em todo o Brasil a pressionar governadores e prefeitos para a efetivação da Lei do Piso para o magistério.

Em Goiás, após a decisão do Supremo Tribunal Federal referente à Lei do Piso Salarial dos professores, diante da pressão da categoria dos professores e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego), o governador Marconi Perillo (PSDB) e o Secretário Estadual de Educação Thiago Peixoto afirmaram durante todo o ano de 2011 que iriam cumprir a Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, ao mesmo tempo que preparavam a Reforma Educacional e o Pacto Educacional. No entanto, quanto ao piso, o discurso por parte do governador e do secretário estadual de educação, não foi efetivado e nem cumprido para a quase totalidade dos professores de Goiás.

No final do ano de 2011 o governador Marconi Perillo enviou para a Assembleia Legislativa de Goiás o projeto de lei nº 17.508/2011 e, com a autorização e pactuação do Parlamento Estadual alterou significativamente os vencimentos, a gratificação de desempenho e a gratificação de formação avançada. A lei possibilitou a incorporação da gratificação de titularidade ao vencimento de uma grande parcela de professores com curso de nível superior e com cursos de pós-graduação (GOIÁS, 2011b).

Com esta medida, a maioria dos professores passaram a ter um vencimento equivalente ao determinado pela lei nº11.738/2008, que diz respeito ao Piso para o magistério da educação básica. Porém, na realidade os professores com nível superior e com cursos de

pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) e também curso de extensão a partir de certa carga horária, acabaram sendo prejudicados, pois não tiveram nenhum ganho real de fato em seus vencimentos, apenas a incorporação da gratificação da titularidade. Explicando de uma outra forma, foi como se a gratificação de pós-graduação ou outros cursos de extensão fosse retirada, o que não possibilitou nenhum aumento salarial de fato.

Importante frisar que a Lei do Piso Salarial para o Magistério foi feita para os professores que possuem o ensino médio, a chamada modalidade normal, estes sim tiveram ganhos reais em seus vencimentos. Caso tivesse sido aplicado em Goiás o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério do Estado de Goiás, não teríamos nenhum docente prejudicado em seus salários, todos estariam desfrutando do direito legal das consequências do exercício da lei.

O governador Marconi Perillo e o secretário estadual de educação Thiago Peixoto não respeitaram a Lei que trata do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e também a lei do Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério de Goiás, com a aprovação da lei estadual nº 17.508 de 22 de dezembro de 2011, alterando profundamente os vencimentos, a gratificação de desempenho e a gratificação de formação avançada. A consequência e o desdobramento desta atitude foram a greve que se iniciou em fevereiro de 2012 com a reivindicação de que se respeitasse e cumprisse o valor do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e o cumprimento do Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério de Goiás no que se refere aos salários dos docentes.

Deve-se levar em consideração, que o aumento da remuneração de ingresso do docente, apresentada no documento da Reforma Educacional, para patamares maiores do que o estabelecido pelo Piso Salarial Para o Magistério, necessita ser uma atitude executada com rapidez.

A Reforma Educacional contribuiu para estimular a entrada de docentes novatos, pois o governo de Goiás estabeleceu um valor pequeno de elevação no salário-base em início de carreira para os professores. Tal medida possibilitou uma diferenciação salarial entre o docente em início de carreira e em relação aos antigos. Sem dúvida a melhoria salarial é fundamental para se ter professores qualificados, mas, simultaneamente, a valorização salarial dos professores com mais tempo de docência e a efetivação dos direitos estabelecidos em lei, conforme Plano de Carreira, são indispensáveis para assegurar a estadia dos professores em atuação na sala de aula (SILVA, 2014).

Libâneo (2011) em considerações logo após o lançamento do documento que tratava da Reforma Educacional, discorrendo sobre salário docente, piso salarial para o magistério, carreira, fechamento de licenciaturas, abandono da profissão docente, o stress e o desgaste da docência, analisou que:

Há que se considerar, no entanto, que a elevação do salário de ingresso do professor, proposta no documento, para níveis mais elevados do que o piso salarial legal, precisaria ser uma medida aplicada em curtíssimo prazo. Com efeito, hoje a carreira de professor não tem nenhum atrativo. Os cursos de licenciatura de universidades e faculdades públicas e particulares estão fechando por falta de candidatos. Professores abandonam a profissão. A profissão torna-se a cada dia mais estressante e desestimulante. Considere-se, também, uma medida de curto prazo, absolutamente essencial, de capacitação dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos conteúdos que ensinam, pois encontram-se completamente despreparados para essa tarefa (ou seja, não dominam os conteúdos que ensinam) (LIBÂNEO, 2011, p.4).

A Reforma Educacional não conseguiu tornar a carreira docente mais atrativa. A política de contratação para as áreas administrativas, financeira e técnica de profissionais especializados não ocorreu. Quanto a reorganização do estágio probatório com a intenção de conseguir uma avaliação correta e melhoria das práticas de ensino do professor, esta ação também não foi efetivada. Esta decisão não depende exclusivamente da Secretaria de Educação, nesta questão seria preciso a criação de uma rede de parcerias com o estabelecimento de acordos pedagógicos com base em crenças e valores comuns com as Faculdades e Universidades que possuem cursos de licenciatura.

A criação de uma escola de formação de professores para desenvolver formações tendo como base as dificuldades constatadas na rede educacional estadual, foi uma ideia que não saiu do papel. Quanto aos métodos, metodologias inovadoras e práticas, o que de fato ocorreu foram cursos de preparação e treinamento para basicamente os professores de Língua Portuguesa e Matemática, direcionados para as avaliações como o IDEB. Toda essa preparação em cursos, voltados para o que ensinar e como ensinar, foi direcionado para os alunos se saírem bem nos testes e avaliações oficiais do MEC.

A residência educacional, onde as escolas de referência seriam um exemplo e um modelo para a preparação de novos professores, também não se efetivou. O que se viu foram posicionamentos e discursos do secretário estadual de educação Thiago Peixoto enfatizando escolas com bons índices e consideradas taxas de qualidade em seu processo de ensino e aprendizagem, sendo estas colocadas como exemplos de gestão e ensino de qualidade.

A academia de lideranças destacava-se o papel de liderança educacional, neste item, não está claro o que seria este líder. Mas, observando o histórico dos posicionamentos dos

governos Marconi Perillo e Alcides Rodrigues, o líder educacional só poderia exercer sua liderança se estivesse em concordância com as crenças e entendimentos destes e seus secretários estaduais de educação, defendendo suas políticas educacionais, se posicionando de forma favorável e argumentando de maneira positiva em relação a essas políticas, programas e projetos. O uso de metodologias para a preparação de líderes, tendo como suporte estudos de residência, *coaching* e de caso, pode ser destacado na preparação de servidores da Secretaria Estadual de Educação que tinham um papel de transmitir para toda a estrutura pedagógica que organizava as escolas de Goiás o que entendiam como deveria ser a organização, gestão e o processo de ensino e aprendizagem, um desses atores era a Tutoria Pedagógica.

A adoção de práticas de alto impacto no processo de aprendizagem é o segundo pilar da Reforma Educacional. Neste, cita-se uma realidade com mais de 1000 diferentes componentes curriculares. Este item expõe a incapacidade de governadores anteriores (Alcides Rodrigues e Marconi Perillo) de organizarem currículos que tivessem uma abordagem realista e crítica do conhecimento, das necessidades humanas e sendo incapazes de respeitar a questão nacional, particularidades regionais e locais. A Secretaria Estadual de Educação conseguiu efetivar o currículo Referência, tendo como objetivo fornecer as diretrizes, as expectativas de aprendizagem, os eixos temáticos, conteúdos e a bimestralização para todas as unidades escolares do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Importante salientar que a bimestralização do currículo foi uma das estratégias na constituição de objetivos curriculares que estão em consonância em âmbito nacional e internacional com as avaliações, sendo norte para as práticas dos gestores, coordenadores e docentes. Dessa forma, o ato de ensinar e aprender passa a se constituir de forma mais mecânica, raciocinada e receita com o fim de assegurar que as atividades educativas estejam sendo submetidas às avaliações de fora do país (SILVA, 2014).

O Currículo Referência se apresenta almejando ser instrumento pedagógico de orientação no processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina na sala de aula, propondo um conteúdo básico comum para todos os estudantes em concordância com as Diretrizes e Parâmetros Nacionais e também com as bases dos exames estaduais, nacionais, juntamente com a matriz do currículo de Goiás. As áreas presentes no Currículo de Referência são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola), Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Matemática aplicada 9º ano e Matemática aplicada do Ensino Médio), Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia,

História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências da Natureza, Biologia, Física, Química) (GOIÁS, 2013).

De acordo com o documento citado anteriormente, buscou-se a participação dos professores na elaboração do Currículo de Referência, e tal processo ocorreu da seguinte forma: primeiro - outubro e novembro de 2011, foi preparado o documento básico que referenciou os debates, estavam presentes 500 professores que previamente fizeram uma análise e aceitação dos conteúdos. Segundo - no ano de 2012, ocorreu nas 40 regionais do Estado de Goiás, formações com a presença de mais de quatro mil docentes que analisaram e planejaram novamente os conteúdos do documento propositivo e escolheram-se Representantes de Componentes Curriculares (RCCs) de cada Subsecretaria Regional de Educação. Terceiro - nos meses de maio, junho e agosto de 2012, aconteceram as reuniões com os coordenadores pedagógicos, diretores das unidades escolares e Representantes de Componentes Curriculares (RCCs) com o objetivo de discutirem os resultados do SAEGO e da preparação do currículo com a participação dos educadores de todo o Estado de Goiás. Quarto - no mês de outubro de 2012, juntamente com as Secretarias Regionais de Educação, anunciou-se a versão preliminar do Currículo de Referência, possibilitando a avaliação e melhoramento de aspectos do currículo pelos educadores das escolas estaduais. Quinto - nos últimos dois meses do ano de 2012, em novembro e dezembro, a Secretaria Estadual de Educação estruturou, conferiu a versão preliminar e novamente ocorreu nova reunião com os Representantes de Componentes Curriculares (RCCs) separados por áreas para apresentação da versão final do Currículo de Referência (GOIÁS, 2013).

Sobre a participação dos professores na preparação do Currículo Referência, apesar de certa quantidade de docentes ter participado dos encontros para decidir os conteúdos, depoimentos de alguns deles confessam que a convocação dos docentes para colaborar na reforma curricular, verdadeiramente foi somente para ratificar o que já havia sido predefinido de acordo com a visão do processo de ensino e aprendizagem conforme avaliações externas. No entanto, para assegurar o assentimento e execução do currículo nas unidades escolares, elaborou-se um senso comum e um entendimento que a proposta foi gerada em processo pelos próprios docentes (SILVA, 2014).

A ideia de Currículo Referência pode ser um avanço na educação em Goiás, desde que tenha a participação efetiva dos docentes, alunos, pais, pesquisadores e todos aqueles que de fato estão interessados na educação como educação e não uma imposição. Importante salientar que surgiram questionamentos de diversos professores sobre a organização e o

ordenamento de conteúdo. Como por exemplo, temas e assuntos que deveriam estar em uma série estavam em outra.

Outro ponto destacado deste segundo pilar foi também o aprendizado insuficiente dos alunos nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e para que essa situação se alterasse defendia-se a recuperação do espaço de aprendizagem e revisão do perfil burocrático de várias funções dos profissionais da educação. Na verdade, o aprendizado insatisfatório não ocorria e ocorre somente nestas áreas do conhecimento, também se manifestavam e são constatados em outros campos do conhecimento. Mesmo que todos tenham consciência que a Língua Portuguesa e a Matemática sejam conteúdos de base e apoio para outras áreas do conhecimento, não se deve ignorar a importância da Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia, entre outras disciplinas relevantes para a vida, para formação de direitos, deveres e cidadania. Percebe-se analisando esta questão e o todo do documento da Reforma Educacional que nesta realidade de aprendizado precário, o professor é visto como o principal responsável pelo insucesso do sistema de ensino, juntamente com outros trabalhadores educacionais. Obviamente, os docentes e outros trabalhadores educacionais possuem sua parcela de responsabilidade. Porém, para termos um entendimento mais profundo desta situação devemos entender o papel de todos os atores envolvidos nesse processo, o conceito de configuração de Elias (1994), nos ajuda a entender esta situação chamando atenção para que se preste atenção e se observe todos os personagens envolvidos e quem são eles? Como atuam? Suas responsabilidades? E as regras desse processo. Todos esses personagens formam uma configuração que deve ser analisada em uma postura que verifique o todo e as partes.

A equipe da tutoria pedagógica foi formada por tutores que tiveram um papel fundamental exercendo a função de *coaching* pedagógico (treinamento pedagógico) dos coordenadores pedagógicos das escolas. Esse time de tutores pedagógicos atendia a todas as regiões e escolas do Estado de Goiás com ações e orientações sobre a melhor forma de transmissão do conhecimento. Nesta política os coordenadores pedagógicos das escolas tiveram também um papel significativo na hierarquia de responsabilidades no processo de implantação da Reforma Educacional. Eles já estavam em um processo de treinamento em formação continuada e passaram com mais tenacidade aos professores as estratégias transmitidas pelos tutores pedagógicos, se referindo aos processos, métodos, valores e crenças de como deveria ocorrer o processo de transmissão do saber. Cabe enfatizar que os coordenadores pedagógicos desempenhavam conscientemente ou não, uma função técnica de reprodução e repasse de orientações, e tem-se dúvidas se refletiam sob o aspecto político e pedagógico da Reforma, sem contar o aumento significativo de atividades burocráticas.

Devido à questão do controle e fiscalização da meritocracia, ocorreu um enorme acúmulo de atividades administrativas sobre os coordenadores pedagógicos, tais como: verificação dos planos de aula dos docentes e frequência dos estudantes, preparação de relatórios para subsecretaria, entre outras responsabilidades. Cabe ressaltar, que se o coordenador quisesse dar a atenção necessária para as questões pedagógicas, não seria possível por que a grande quantidade de atividades burocráticas e de fiscalização que foram dadas, tomam uma expressiva parte de seu serviço, deixando a atenção e auxílio de fins pedagógicos e didáticos dos docentes para um segundo momento (SILVA, 2014).

Abordou-se também o tema escola de tempo integral com alunos em tempo integral tendo cursos de informática, escolas de idiomas e ensino técnico além do espaço físico das escolas. Segundo o site da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (2015), existem 120 escolas em tempo integral. Nota-se que não ocorreu nenhuma política específica e efetiva significativamente para que as escolas em tempo integral fossem diferentes das ações das escolas que não eram de tempo integral.

Quanto à criação de uma rede de colaboração com um portal pedagógico com trocas de experiências, um banco de práticas de gestão, exercícios e aulas, visando mostrar as boas ações e os bons resultados, identificando os educadores que se destacam, o projeto é relevante, e com certeza temos na rede estadual de educação de Goiás bons educadores com práticas de êxito, mas o portal e a rede de colaboração não saíram do papel e do discurso. Já com respeito ao programa Um Computador por Aluno (UCA), pouquíssimas escolas receberam computadores para os alunos, na quase totalidade das unidades escolares o programa não chegou.

O terceiro pilar da Reforma Educacional possui como meta a redução significativa da desigualdade educacional. Salienta-se que a diminuição da desigualdade social no futuro é consequência da diminuição da desigualdade educacional do presente. Uma das causas constatadas do desnível educacional era a reprovação, que contribuía para a distorção entre idade e série.

As soluções apresentadas para resolver esse problema foram executadas, as escolas com fragilidades receberam um apoio pedagógico específico, só não foi possível verificar se realmente o suporte possibilitou o sucesso e a resolução das carências apresentadas. Falou-se em bônus para os professores que tivessem uma atuação de dedicação para os alunos que mais necessitavam e não aprendiam corretamente. Nesse processo de intenções e ações almejava-se a diminuição da distorção idade-série, com atenção na alfabetização, diminuição do analfabetismo e programas de aceleração da aprendizagem.

Todas essas intenções posicionavam-se em um processo que assumia o caráter vindo de cima para baixo. Os responsáveis da Reforma detectavam o problema e passavam a ideia que eles sabiam o que fazer e como fazer, e que o problema seria resolvido, os diretores, coordenadores pedagógicos e professores iriam apenas realizar e cumprir as determinações estabelecidas.

Sobre a diminuição da evasão escolar e reprovação, as estratégias adotadas merecem uma análise mais profunda. Quanto a primeira questão: evasão escolar, na análise da permanência ou não do aluno na escola, deve-se levar em consideração a história de vida deste estudante, sua situação econômica e social, como sua família vive, seus preceitos e princípios e quais valores orientam sua conduta. Presencia-se diversos casos na educação básica, onde estudantes que estudavam no turno matutino, precisaram estudar no noturno, onde a carga horária é menor (já saem perdendo), para ajudar no sustento da família, precisavam trabalhar, caso não conseguissem um emprego passariam sérias necessidades. Muitos desses jovens não conseguiam prestar atenção nas aulas e explicações dos professores devido ao cansaço do dia inteiro de trabalho, outros, paravam de estudar, pois não davam conta de realizar as duas atividades. Quantos casos como esses ocorrem no Brasil e em Goiás? A quantidade, não se sabe, mas, são uma realidade que deve ser levada em consideração nas avaliações do Enem, do Ideb e outras do tipo.

Sobre a reprovação escolar, o professor é visto neste processo como o principal responsável pelo ensino e aprendizagem. Sem dúvida, o professor possui sua responsabilidade, entretanto, é preciso observar um conjunto de elementos necessários para que ocorra a aprendizagem de forma significativa, alguns deles são: a história escolar do estudante, se aprendeu o que deveria em cada série e se prosseguiu para a série seguinte dominando os conteúdos apropriados; a participação dos pais é outro elemento importante no acompanhamento dos estudos dos filhos, cobrando, exigindo que faça as tarefas de casa e se comporte de forma adequada na escola; se os professores possuem a qualificação suficiente e dominam as diversas ferramentas pedagógicas úteis para que os estudantes aprendam; a questão da situação econômica e social dos jovens também deve ser considerada com o devido cuidado, atenção, e se as políticas públicas (métodos, currículo, avaliações, infraestrutura, outros) para educação são planejadas levando em consideração as melhorias a curto, médio e longo prazo, compreendendo a educação, a escola, como um processo de formação para a vida, para a cidadania, para as relações de cooperação, solidariedade e não somente pensando no mercado de trabalho.

A estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito é o quarto pilar da Reforma Educacional. A meritocracia, a premiação com um bônus é um dos principais pontos dessa reforma. O Programa Reconhecer - educação, o mérito é seu, criado pela lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011, aprovada pela Assembleia Legislativa de Goiás, instituindo o Bônus de Estímulo à Regência aos docentes em atividade nas unidades escolares e em regência de classe que fazem parte da rede estadual de ensino de Goiás. O Bônus de Estímulo à Regência é um valor pecuniário que deve ser pago aos docentes titulares com cargo efetivo na rede do magistério público do Estado de Goiás, na função de regência de classe, sendo da 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA em atividades nas escolas da rede pública estadual de ensino. Nesta lei, inicialmente definiu-se que a concessão do Bônus seria para o período de 1º de agosto a 23 de dezembro de 2011 e teria como valor pecuniário de referência a quantia de R\$1.500,00 para o docente em regime de 40 horas, sendo proporcional no que diz respeito às outras cargas horárias. Cabe enfatizar que o recebimento do bônus estava submetido à frequência do professor (GOIÁS, 2013).

O Governo de Goiás através da Secretaria de Estado de Educação, em 2012 decidiu estender o programa para o grupo gestor: diretores das escolas, vice-diretores, secretários, coordenadores pedagógicos e tutores. O Bônus é um programa de estímulo à regência para evitar ou diminuir as faltas dos educadores em suas unidades escolares através da concessão de um bônus financeiro. O bônus passou a ter em 2012 o valor de R\$2.000,00 para os educadores com carga horários de 40 horas semanais, sendo proporcionais às outras cargas horárias. Os professores regentes com uma carga horária de 60 horas poderiam chegar até ao valor de R\$3.000,00. O pagamento ocorria sempre em duas parcelas, uma primeira no mês de julho e a segunda no mês de dezembro (GOIÁS, 2013).

Os critérios para o recebimento do bônus são: professor regente – a) frequência, presença na sala de aula, de acordo com o quadro de horário organizado na unidade escolar; b) plano de aula a cada duas semanas, entrega do planejamento das aulas ao coordenador pedagógico da escola, até o 1º dia útil do período em que as aulas ocorrerão. O plano deveria seguir o modelo padrão fornecido pela Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação. Os critérios para o recebimento do bônus definiam que a aula só seria concretamente ministrada se o seu planejamento tivesse sido entregue. A quantia de cada parcela do bônus ocorreria inversamente equivalente ao número das faltas semestrais. Até 1% de faltas recebia 100% do bônus; de 1,01% a 2% de faltas 85%; de 2,01% a 3% de faltas 70%; de 3,01% a 4% de faltas 55%; de 4,01% a 5% de faltas 40% e mais de 5% de faltas não receberá o bônus (GOIÁS, 2013).

O coordenador pedagógico também está inserido nesse processo de bonificação, com os seguintes critérios: a) frequência, assiduidade na escola, conforme a carga horária organizada em modulação; b) formação continuada, participar dos cursos de formação disponibilizados pela Seduc, através das subsecretarias, que ocorrerão durante as horas-atividades do coordenador pedagógico. Esses dois elementos presentes para o recebimento de bônus, só serão validados se tiver ocorrido a participação do coordenador pedagógico no curso de formação no período delimitado. O que o coordenador pedagógico recebe de bônus é referente ao mesmo percentual de faltas que o do professor regente (GOIÁS, 2013).

Também contemplados pelo programa, os tutores pedagógicos que deveriam atender aos seguintes critérios: a) formação continuada, participar das formações ministradas através da Gerência de Tutoria Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação; b) presença, estar presente na (s) escola (s) que orienta e/ou na Subsecretaria Regional de Educação que faz parte, e, é lotado. De acordo com o planejamento semanal de dez turnos/períodos conforme estipulado pelo Diretor Pedagógico de sua Subsecretaria, com oito turnos nas escolas e dois na Subsecretaria a qual pertence. Além desses itens, a bonificação de tutor também depende da presença dos mesmos nas unidades escolares e/ou na Subsecretaria e em cursos de formação. A quantia de cada parcela do bônus em relação às faltas ocorridas é a mesma que o do professor regente e do coordenador pedagógico (GOIÁS, 2013).

Por último, temos o grupo gestor que exerce a gerência da unidade escolar. Esse grupo recebe bonificação se contemplar os seguintes critérios: a) realização do serviço no prazo: executar no SIGE¹² o lançamento da frequência dos alunos (até às 23h 59 de cada dia); b) lançar todo bimestre a nota e frequência de alunos por cada disciplina no SIGE; c) verificar diariamente o e-mail institucional da unidade escolar; d) lançar toda semana a frequência dos coordenadores pedagógicos da escola e professores regentes no SIGE, até o segundo dia útil consecutivo, seguido do lançamento da entrega dos planos de aula dos professores regentes a cada duas semanas, igualmente no SIGE, com o limite máximo do segundo dia útil da data em que as aulas serão ministradas; e) cumprir o calendário escolar: estar com a unidade escolar funcionando conforme o calendário escolar 2013 confirmado pela Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais em todos os dias letivos. Juntamente com esses critérios para a bonificação, existe um índice de gestão, que define a porcentagem do bônus que a equipe gestora receberá. Destacou-se que a realização do calendário escolar será

¹²SIGE é um sistema informatizado, que visa atender necessidades operacionais administrativas e pedagógicas das unidades escolares de Goiás, possibilitando a Secretaria de Estado de Educação, a partir das informações cadastradas, estabelecer um diagnóstico preciso da realidade escolar em sua rede.

verificada diretamente pelos subsecretários e o cumprimento dos serviços dentro do prazo definido será observado através de relatórios gerados pelo próprio sistema (GOIÁS, 2013).

O Programa Reconhecer parte do princípio que o professor precisa de estímulo, de um incentivo financeiro para lecionar melhor, ensinar mais e com qualidade. Traz para dentro da escola a concepção de uma empresa, de uma fábrica, de um negócio que atua com foco na produtividade em uma lógica empresarial-produtiva. O processo de ensinar e aprender passou a ser orientado pela premiação pecuniária, o conhecimento e o saber estabeleceu-se tendo como fim a premiação financeira e não pela sua importância para a vida, para a cidadania e como um instrumento e ferramenta de construção de desenvolvimento político, econômico e social justo e de oportunidades iguais. “De que adianta exigir responsabilidade profissional dos professores nos resultados de aprendizagem dos alunos se sua formação é precária e seus salários aviltantes?” (LIBÂNEO, 2011, p.8).

As convicções meritocráticas e a concepção de responsabilização que direcionam o conjunto de orientações da Reforma Educacional trabalham com o entendimento que deveriam ter um conjunto de atividades padronizadas. No terreno da escola e execução dessas tarefas constatou-se a questão de metas, desempenho, avaliações, preparação de alunos para testes, estreitamento curricular, pressão sobre docentes, avaliação externa, mais importância para o resultado, burocratização (SILVA, 2014). Nesse conjunto de intenções verificou-se que:

(...) o cumprimento de metas curriculares mensuráveis e conjugadas ao desempenho de alunos, professores e escolas; as avaliações da aprendizagem elaboradas pelos professores aos poucos estão sendo substituídas pelas avaliações externas; o direcionamento dos conteúdos e das práticas para atender às matrizes de referência e preparar os alunos para os testes; o estreitamento curricular na medida em que os professores, pressionados pela SEE a melhorar os resultados, passam a priorizar os conteúdos abordados nas avaliações externas, relegando para segundo plano uma parte importante do currículo; tendência a valorizar mais os resultados do que o processo ensino-aprendizagem; burocratização das atividades pedagógicas (SILVA, 2014, p.210).

Com um discurso baseado no campo da questão da qualidade do ensino e aprendizagem, a Secretaria Estadual de Educação sob a direção do secretário Thiago Peixoto, criou em 2011, o Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (SAEGO), com a intenção de estimular transformações no modelo de educação da rede estadual de educação, repetindo sempre o discurso da necessidade do oferecimento de uma escola de qualidade. Foram aplicadas avaliações nas áreas de Matemática e Língua portuguesa, a partir de matrizes curriculares que foram transmitidas em vários encontros de formação para os professores das respectivas disciplinas. Nos anos de 2011, 2012 e 2013, ocorreram três aplicações onde se

buscou verificar, avaliar o desempenho dos alunos de forma censitária. Criou-se um padrão de desempenho que possui a seguinte forma: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado. Tais padrões procuravam avaliar as competências e habilidades dos alunos. Foram avaliados alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (GOIÁS, 2011d).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO) é um dos componentes do SAEGO, e, é entendido como um mecanismo que possibilita a realização de um raio X do processo de ensino e aprendizagem das séries examinadas das unidades escolares de Goiás que foram avaliadas. Destaca-se que as avaliações do Ideb ocorrem a cada dois anos, enquanto o SAEGO acontece anualmente possibilitando uma análise mais rápida do sistema educacional, do processo ensino e aprendizagem, tomada de novas medidas, ações e políticas com o intuito de melhorar a qualidade do sistema educacional. Os números do IDEGO são resultados da prova Goiás, organizada e realizada pela Secretaria Estadual de Educação em associação com a Universidade Federal de Juiz de Fora, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CaEd) (GOIÁS, 2012a).

Esse conjunto de ações tem como objetivo detectar pontos positivos, negativos, competências e fraquezas para direcionar táticas e atividades para unidades escolares em condições de maior fragilidade. O IDEGO pode estabelecer novos objetivos para as unidades escolares, tendo como referência o índice da avaliação anterior. Observa-se que as metas podem ser revistas a cada ano, o que nas avaliações do Governo Federal não é possível. Através do SAEGO, é possível a Seduc e a unidade escolar saber o desempenho, o desenvolvimento, limites, fragilidades de cada aluno (GOIÁS, 2012a).

Várias universidades privadas e públicas fazem parte dessa estrutura de hegemonia e poder, dando suporte às ações e iniciativas de ONGs, prestando serviços para as secretarias estaduais e municipais de educação. O Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CaEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, prepara e realiza avaliações de alta performance nas escolas públicas, elabora e realiza cursos de formação de docentes, cria software para a administração de escolas públicas, com serviços no Ceará, Acre, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Goiás, entre outros. Observa-se que os fins verdadeiros das avaliações de alto impacto são estabelecer um parâmetro de desempenho e comportamento da escola, dos gestores, dos docentes, tendo como desdobramento em última escala, premiações ou sanções (SILVA, 2014).

A avaliação educacional, principalmente a partir da década de 1990, conquistou um espaço de destaque nas políticas educacionais em desenvolvimento no Brasil, estabeleceu-se

de uma forma, transmitindo o entendimento que é possível proporcionar a conquista de uma educação de qualidade, com melhorias nas metas e eficiência. Essa visão foi proclamada em diversas políticas públicas para a educação de vários governos através de suas propostas e planos governamentais. Algumas dessas ações se manifestaram através do fluxo escolar e a tentativa de melhorar a eficiência escolar (a questão das taxas de conclusão, de evasão, de repetência, incentivando-se, por exemplo, a efetivação da progressão continuada, organização curricular em ciclos, classes de aceleração), tal como um orçamento racionalizado (descentralização da administração, programas de avaliação que possam avaliar o desempenho) (SOUZA, 2003).

Na compreensão liberal, os testes mostram o mérito, o empenho de cada aluno. Testam-se indivíduos estabelecidos em cenários sociais diferentes e depois são comparados. Chega-se à diferença, que seria a demonstração do mérito. Na década de 1970 essa visão foi contestada, foi preciso que incorporassem a condição social e econômica dos avaliados. Mas apenas para informar que realmente, exerce influência na performance dos que são avaliados e novamente deslocar a responsabilidade, agora, tem-se a responsabilização para o mérito da escola que teria de assegurar a igualdade de oportunidade, apesar da situação social do estudante. Dessa forma, além do estudante, agora também a escola é vista como responsável e culpada. E quem na realidade gera a desigualdade social, não é percebido na imputação atribuída ao estudante e à escola ou na verificação de que não é possível aguardar o mundo se transformar para transformar a educação (FREITAS, 2015).

O que se configura é um processo de classificação das instituições educacionais cultivando a competição com base em um pensamento quantitativo, que não assegura qualidade e corrompe a esfera educacional que deve ter como meta a formação de indivíduos de forma ampla, colaborando para o desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos. O processo educativo deve se desenvolver em uma visão de formação, humanização e não com caracteres deformativos, nem estimular a competição, a individualização e formas de relações mercantis (MASCARENHAS, 2014)

Se utilizando de valores que dão apoio a visão mercantilista na área econômica e que estabelecem uma nova postura do Estado no campo econômico, como requisito para produtividade e eficiência, na esfera educacional ações e recomendações caracterizam esse movimento, através, por exemplo: do vale-educação, das parcerias entre Estado e empresas privadas na administração e financiamento do ensino, da implantação de sistemas de avaliação do ensino e das escolas cooperativas (SOUZA, 2003).

Os apologistas liberais argumentam que ter acesso à educação possibilitará alcançar outros direitos, como: direito ao trabalho, ao respeito social, à renda, à habitação, à diversidade, à saúde, entre outros. Gera-se uma circularidade, onde se diz que: se não aprenderem, vão continuar vivendo na pobreza, e estando na pobreza, não terão como alcançar outros direitos e não vão conseguir aprender. Entretanto, no momento atual, há a necessidade de se reconhecer, que se precisa agir em dois campos ao mesmo tempo: dentro da escola e fora da escola, estabelecendo metas em acordos negociados e que sejam possíveis de serem atingidas. Tratar o processo de aprendizagem como um problema interno da escola, é concebê-lo de forma reducionista e liberal. Para os liberais, a questão de uma educação de qualidade é produto do empenho dos estudantes e obrigação da escola, que tem que assegurar as chances do estudante se desenvolver. É uma questão individual. Destaca-se também, o papel dos empresários que devem cooperar com a educação através de sua responsabilidade social, por meio de suas fundações e ter a dedução de suas contribuições no imposto de renda. Nesta perspectiva são os indivíduos ou as empresas que não sabem aproveitar ou não dão as oportunidades que deveriam (FREITAS, 2015).

O Prêmio Escola foi outra criação que tinha como objetivo incentivar as unidades escolares a atingirem as metas estabelecidas pelo Estado no SAEGO e na Prova Brasil. Se atingirem os objetivos definidos, as escolas que possuem o ensino fundamental receberão o valor de vinte mil reais. Valor igual será dado a 30% das unidades escolares da cada subsecretaria regional, com as notas mais altas no IDEGO para o terceiro ano do ensino médio. EM 2013 somente 217 escolas da rede receberam o prêmio (SILVA, 2014).

O Prêmio Poupança-Aluno está inserido na mesma lógica de valores e crenças do Programa Reconhecer e Prêmio Escola. É outro aspecto importante da Reforma com estímulos aos discentes. Foi criado pela lei 17.745, de 13 de julho de 2012, pela Assembleia Legislativa de Goiás no âmbito do programa Pacto pela Educação com o objetivo de premiar os alunos com melhor desempenho da rede pública estadual de Goiás, com base nos critérios, indicadores educacionais e de avaliação organizados pela Seduc. A lei definia a premiação pecuniária no valor de R\$1000,00 (um mil reais) que seria creditada em conta poupança de titularidade do aluno premiado. Sendo que 10% (dez por cento) do valor total poderiam ser retirados pelo aluno premiado, e o restante apenas com a conclusão do ensino médio. Posteriormente, em junho de 2014, o parlamento estadual aprovou outra lei aumentando a premiação para o valor de R\$1200,00. Destaca-se que o aluno premiado poderia retirar imediatamente 30% do valor, não mais 10%, como anteriormente, ficando o restante condicionado ao término do ensino médio (GOIÁS, 2012).

Tem-se claramente o aumento dos estímulos não pela importância da educação e estudos para a formação para a cidadania, para o mundo do trabalho e para a vida em si. Neste caso, está se tentando comprar o interesse e atenção do aluno através do estabelecimento de uma relação que assume o caráter de ser comercial, de negócios e produtividade.

Programa Reconhecer, SAEGO, IDEGO, Programa de Intensificação de Aprendizagem (PIA), Bimestralização, Prêmio Escola e Prêmio Poupança-Aluno se desenvolvem em um plano ideológico em que os liberais sustentam a ideia (óbvia) de que os indivíduos são diferentes, que os testes somente mostram a diferença e a manifesta na curva normal. Neste entendimento, não é possível que todos os indivíduos consigam ter êxito na avaliação, somente se ela for uma farsa. Entretanto, a educação trabalha em uma lógica contrária. Os testes não exibem somente diferenças acadêmicas, também mostram desigualdades sociais que estão além do mundo acadêmico, e quanto a isso não existe dúvida. Todavia, os testes e a curva normal são utilizados como justificativa científica para as diferenças acadêmicas e sociais constatadas segundo uma engenharia de dimensão delimitada por um raciocínio de que resultados iguais não podem acontecer (FREITAS, 2015).

Docentes e gestores das unidades escolares possuem responsabilidades sobre os resultados do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, em uma visão puramente instrumental do processo educacional, com metas padronizadas, é tomado do docente a oportunidade de exercer os conhecimentos que possibilitam a peculiaridade de seu ofício. O docente passa a lecionar direcionado de acordo com as solicitações das avaliações padronizadas. Além disso, os docentes são cientes de suas ações e escolhas, mas não inevitavelmente dos resultados, pois o ato de ensinar e aprender possui dependência de um conjunto de aspectos que não possui nenhum controle. Determinar que os docentes se submetam a uma imposição por resultados é quase cobrar o que não é possível. Os docentes são seres humanos, que estabelecem relações entre sujeitos, de saberes, não trabalhadores operários ou técnicos que atuam com coisas. O ato de trabalhar com pessoas, deixa claro que nessa relação com certa frequência existem aspectos que não se tem domínio, que não é possível o controle, a não ser em espaços educacionais de caráter totalmente mecânico e totalitário (LIBÃNEO, 2011).

O autor anterior explica que dessa forma, a bonificação e premiações são artifícios de encantamento e aliciamento do professor, o qual acaba caminhando para o ofício docente não porque aprecie, mas apenas com o fim de alcançar as retribuições reforçadoras. Ademais, a concessão da bonificação e premiação incentiva a competição entre as unidades escolares e

docentes, destacando que a performance profissional do docente passa a ser analisada exclusivamente pelo desempenho do estudante em uma prova (LIBÂNEO, 2011).

Outro aspecto importante da Reforma Educacional sob a perspectiva pedagógica de acordo com a Seduc (2015) foi o Programa de Intensificação de Aprendizagem (PIA), que foi uma ação desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás, que possui como meta ações e intervenções pedagógicas específicas, com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos em situações de risco de reprovação. No final do primeiro e segundo semestre é reservado um período de dias na unidade escolar para que se procure recuperar o estudante que está em reais condições de reprovação. A Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação coordena as ações do PIA. Segundo este órgão, o PIA em seu início era anual, mas posteriormente passou a ser semestral por causa das solicitações das unidades escolares. Já nos anos de 2013 e 2014 o PIA passou a ser executado bimestralmente.

O PIA está de acordo com a lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que em seu artigo 12, inciso V, afirma que cada sistema de ensino possui responsabilidade para organizar os recursos para a recuperação de seus estudantes de menor aprendizado. Entretanto, o PIA causou muita insatisfação entre os professores, devido ao fato de certa quantidade dos estudantes que faziam o PIA, serem aqueles que não demonstravam interesse em aprender, faziam pouco caso e atrapalhavam o aprendizado dos colegas e a aula do professor. Esses alunos sabiam que se fossem mal nas avaliações iniciais, teriam outra chance para fazer uma nova avaliação. Sem levar em consideração os alunos que faziam o PIA por dificuldades e limitações de aprendizado, existiam outros estudantes que de certa forma agiam com certa malandragem.

O PIA é uma maneira de flexibilizar os processos de retenção, onde o aluno tem sua reprovação adiada e assegura sua estadia na escola, utilizado como estratégia dissimulada para aperfeiçoar o fluxo do aluno nas escolas e ter os indicadores educacionais elevados, como por exemplo, a melhoria do Ideb. O PIA tornou possível um processo de distorção e reprodução de dados e números da rede estadual de educação de Goiás, que não refletem a realidade do processo de ensino e aprendizagem de forma verdadeira (SILVA, 2014).

Outra iniciativa da Reforma Educacional foi tentar dividir as responsabilidades com a família, a sociedade, e uma dessas estratégias teve como objetivo de trazer a participação ativa dos pais para vida escolar dos filhos, através do Projeto Coordenadores de Pais, que possui o objetivo de ter um pai trabalhando junto com a escola e recebendo um salário mínimo pelo serviço realizado. O programa em sua missão afirma almejar ser um elo entre a escola, a família e a comunidade desenvolvendo ações que propiciem e facilitem a entrada e o

envolvimento das famílias no cotidiano escolar e auxiliem os pais de alunos no melhor acompanhamento e apoio ao aprendizado dos filhos. Foi destacado que os desafios eram: a) aumentar a participação dos pais nas reuniões e eventos da escola para estarem mais próximos do aprendizado dos filhos; b) tornar o ambiente escolar mais acolhedor e receptivo para conquistar a adesão dos pais, concretizar o foco da escola na aprendizagem do aluno e diminuir a baixa frequência e evitar a evasão escolar (GOIÁS, 2013)

O processo de seleção dos pais ocorreu através do Processo Seletivo Simplificado (Edital nº 001/2013), publicado no Diário Oficial/GO nº 21.509, de 16/1/2013, para a seleção de servidores de apoio administrativo de nível elementar, para contratação por tempo determinado, de 01 ano, contado da data de assinatura do contrato. Foi destinada 1 (uma) vaga para cada unidade escolar. Foram classificados 632 (seiscentos e trinta e dois) candidatos. Até o mês de janeiro de 2015 a convocação e contratação dos 632 candidatos selecionados não tinham sido realizadas. O que de fato aconteceu foi um projeto piloto em 9 (nove) escolas da rede estadual. Em janeiro de 2015, o projeto estava sendo desenvolvido em 7 (sete) escolas da rede estadual. As unidades escolares são: Colégio Estadual Gomes de Souza Ramos (Anápolis), Colégio Estadual Pe. Fernando Gomes de Melo (Anápolis), Colégio Estadual Virgínio Santillo (Anápolis), Colégio Estadual Donato Coutinho de Abreu (Aparecida de Goiânia), Colégio Estadual Garavelo Park (Aparecida de Goiânia), Colégio Estadual Rodolfo de Oliveira (Aparecida de Goiânia), Colégio da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde (Inhumas) – neste Colégio houve a rescisão de contrato solicitada pela coordenadora. C. E. Jardim Guanabara (Metropolitana) e no Colégio Estadual João Bênnio (Metropolitana) – também neste Colégio, aconteceu a rescisão de contrato solicitada pela coordenadora.

A questão de termos pais acompanhando a vida escolar dos filhos é um problema da sociedade brasileira e não somente da escola. Cada vez mais, a escola tem assumido responsabilidades da família, enquanto seu papel de transmissão do conhecimento científico tem se misturado com as responsabilidades dos pais. Obviamente, que a escola não deve se esquivar de temáticas comportamentais, valores, princípios éticos e morais, mas é preciso que fique claro as responsabilidades da família e o papel da escola. A escola não pode querer fazer o papel da família, e mesmo que quisesse não possui tempo, competência e capacidade para tal fim. Não sabe-se se a questão correta seria trazer os pais para a escola (obviamente sua presença é importante) ou se a grande questão é se os pais estão realmente agindo como pais e atuando com responsabilidade e ciência de suas funções, cuidando de seus filhos como deveriam, e como consequência teríamos crianças e jovens que percebam a importância da escola na vida deles.

Na ótica de ter a comunidade, a sociedade e os pais envolvidos e cientes do que ocorria na escola, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás, entendia que era necessário explicitar para a comunidade e sociedade o desempenho das escolas e com essa intenção foi criado o Projeto Placas do Ideb nas escolas. No ano de 2011, criou-se o Projeto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas com o objetivo de tornar público a nota das escolas da rede estadual de educação de Goiás, almejando estimular, mobilizar a sociedade e a comunidade da região onde está inserida a escola, com vistas a melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas da rede pública estadual de Goiás (G1, 2011).

Gustavo Ioschpe sugeriu aos parlamentares do Congresso Nacional a criação de uma lei que obrigasse todas as unidades escolares públicas do Brasil a colocar uma placa com um metro quadrado com seu Ideb do lado da entrada principal de cada unidade escolar, em uma escala gráfica exibindo o valor da nota de zero a dez, juntamente na mesma placa deveriam estar o IDEB do município e do Estado. Sustenta que a maioria dos professores e pais não sabem se a escolas de seus filhos são de qualidade ou ruins (IOSCHPE, 2014).

A proposta da placa do Ideb foi apresentada no Congresso Nacional pelo ex-deputado federal Caiado (DEM-GO) (hoje senador), por meio do projeto de Lei nº1530/2011. Para a professora do curso de Direito da UFRJ Glória Regina Lima, a placa do Ideb nas escolas é inconstitucional e cita a Constituição de 1988, que em seu artigo 227, explica que é dever do Estado garantir educação à criança e ao adolescente e ainda cuidar de protegê-lo de toda forma de discriminação. Defende que não é problema o conhecimento e a utilização da nota do Ideb entre a comunidade, professores e alunos, entretanto, o ato de expor para indivíduos não ligados diretamente e a imputação dela aos estudantes que, ao adentrar e sair da unidade escolar, são expostas, é constrangedor e discriminatório. Argumenta com base no artigo 5º da Constituição Federal que a placa do Ideb se caracteriza como uma ideia que promove a discriminação pelo contágio moral, que alcança indubitavelmente a criança e adolescente e os profissionais que integram a escola, ferindo de morte um dos direitos fundamentais: o da dignidade de pessoa humana (RODRIGUES, 2011).

A escola como uma instituição pública bancada e sustentada pelos impostos que a população paga, precisa ser vista e conhecida tanto em seu todo quanto em suas partes, as responsabilidades dos governantes (os que cumprem e os que não cumprem), a formação dos professores e suas crenças e valores, sua estrutura, sua infraestrutura, seu projeto político pedagógico, seu regimento interno, a cultura local, a situação econômica e social da comunidade onde está inserida e de seus alunos, os problemas de seu cotidiano que os

números e estatísticas não conseguem perceber, nem explicar e que são compreendidos de forma nua e crua porque quem vive e trabalha em seu dia-a-dia no chão da escola. A exposição do Ideb das escolas em uma placa mostra um reducionismo que não é capaz de exibir a complexidade de cada unidade escolar, com suas dificuldades, limites, conflitos e anseios.

A placa do Ideb nas escolas da rede estadual de Goiás exibe a postura de um dos elementos da política educacional de um governo que procura culpabilizar a escola, direção, coordenação e professores pelos resultados alcançados. O problema é colocado como se a escola fosse a única responsável pelo desempenho dos estudantes, sendo o Ideb tomado como único indicador da realidade do processo de gestão, ensino e aprendizagem. Verifica-se uma simplificação e reducionismo de uma política educacional complexa que envolve a necessidade de ferramentas mais abrangentes e críticas.

Para Libâneo, a concepção de pregar na porta das unidades escolares uma placa com a nota do Ideb, é segregadora. É acintosa e sob o aspecto ético é uma atitude pecaminosa praticada contra os pobres. Até certa medida, as unidades escolares e os docentes, são responsáveis pelos resultados, porém, deve-se levar em consideração que os professores não possuem os mecanismos apropriados para a resolução de questões culturais e sociais que fazem parte antes da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Destaca-se que não é totalmente contrário aos índices de qualidade das unidades escolares como forma de análise. No entanto, o Ideb verifica somente uma parte do problema da análise do processo de ensino, que diz respeito à média adquirida na Prova Brasil (Matemática e Português) e os números de aprovação. Entretanto, deve-se observar nesse processo de avaliação outras variáveis presentes na vida do aluno anteriormente à escola e em seu contorno, como: a questão da remuneração e o trabalho do docente, a vida sociocultural da comunidade e família, a forma como se desenvolvem as relações entre docentes e alunos e também o “mascaramento” dos resultados por uma parcela de gestores e docentes (LIBÂNEO, 2011).

Segue a fotografia de uma placa do Ideb no Colégio Estadual Sebastião Alves de Souza (Goiânia, Goiás).

Fotografia 1 - Placa do IDEB do Colégio Estadual Sebastião Alves de Souza.



Fonte: G1. Disponível: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/05/escolas-estaduais-sao-suspeitas-de-expulsar-alunos-para-melhorar-ideb.html>. Acesso em: 20 jun. 2015

O quinto pilar da Reforma Educacional se refere à reforma na gestão e na infraestrutura. No que tange à gestão e modernização ocorreu um processo de tentativa de reorganização das funções e responsabilidades administrativas do Estado, desembocando em todas as secretarias do governo. No que tange à Secretaria de Estado de Educação e suas subsecretarias, foi criado um organograma com as responsabilidades de cada setor, suas funções, juntamente com a intenção de reestruturar as Subsecretarias Regionais de Educação. O Governo de Goiás via Secretaria de Estado de Educação de Goiás, fez um contrato com a “empresa multinacional *Bain e Company*, especializada em consultoria de gestão, negócios e resultados financeiros, contrato esse ofensivo e acintoso para a comunidade científica e profissional do campo da educação do Brasil e de Goiás” (LIBÂNEO, 2011, p.2). As finanças estavam em situação difícil e aconteceu um esforço de saneamento das contas da Seduc e também de todas as secretarias e órgãos do Estado de Goiás. Quanto às atividades burocráticas predominantes não voltadas para o aluno, o que se verificou com a Reforma foi o aumento da burocracia que se materializou através do papel-burocracia, ocorreu uma elevação significativa do uso de papéis nas mais diversas situações pedagógicas e administrativas

aumentando a burocracia, pressão e fiscalização sobre docentes, coordenadores, vice-diretores e diretores.

Durante o período de 2011 a 2014 divulgou-se pelo governo que não havia dinheiro para atender a data-base das diversas categorias de servidores públicos que reivindicavam seus reajustes previstos em lei. Não é possível afirmar que aconteceu a racionalização e modernização na administração, mas sem dúvida ocorreu a tentativa de reorganização da administração e da prestação dos serviços públicos, entretanto, o que se constatou de fato, foi um processo com ações de meritocracia e produtividade no gerenciamento das secretarias, órgãos e a escolha através de processo seletivo de servidores para ocupar vários cargos na estrutura administrativa do Estado. Mas, esta medida não eliminou a escolha e nomeação de pessoas para os cargos de confiança e comissionados.

No item infraestrutura, o Governo Marconi Perillo (2011-2014) criou o Programa Escola Referência – melhoria da infraestrutura física, pedagógica e tecnológica. O programa tinha como objetivo a construção, ampliação, manutenção e adequação de unidades escolares públicas. A atuação do governo estadual no ano de 2012 através de Secretaria de Estado de Educação ocorreu da seguinte forma: não se teve nenhuma escola construída, 05 em execução, 14 em fase de licitação e 36 a serem licitadas. Ainda sob a responsabilidade da Seduc no ano de 2012 na fase Ampliações/Adequações e Reformas, tiveram-se 316 concluídas, 406 em execução, 61 em fase de licitação e 44 a serem licitadas (GOIÁS, 2013a).

A Agência Goiana de Transportes e Obras Públicas (AGETOP) em relação à infraestrutura das escolas de Goiás no ano de 2012, teve as seguintes responsabilidades: 01 escola foi construída, 07 em execução, 01 em fase de licitação e 44 a serem licitadas. Ainda, na fase de Ampliações/Adequações e Reformas em 2012, não se teve nenhuma ação, em execução houve 10, em fase de licitação nenhuma e a serem licitadas 11 (GOIÁS, 2013a).

No ano de 2013 sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, teve-se 01 escola construída, 27 em execução, 16 em fase de licitação e 02 a serem licitadas. Com respeito à construção de quadras não se tinha nenhuma construída, nenhuma em execução, 29 em licitação e 79 a serem licitadas. Quanto à cobertura de quadras não se teve nenhuma construída e nem em execução, em fase de licitação também nenhuma e a serem licitadas 63. Já a fase ampliações/adequações e reformas, foram concluídas 898, em execução 190, em fase de licitação 72 e a serem licitadas zero (GOIÁS, 2013a).

Por parte da AGETOP no ano de 2013 foram 04 escolas construídas, 05 em execução, 02 em fase de licitação e 06 a serem licitadas. Na fase Ampliações/Adequações e Reformas,

tiveram-se 03 unidades escolares construídas, 08 em execução, 01 em fase de licitação e 01 a ser licitada (GOIÁS, 2013a).

No exercício de 2014 teve-se por parte da Seduc, 01 escola concluída, 40 em execução, 07 em fase de licitação e 04 a serem licitadas, em um total de 52. No que tange a construções de quadras, nenhuma concluída, nenhuma em execução, 64 em fase de licitação e 56 a serem licitadas, em um total de 120. Quanto à cobertura de quadras, nenhuma construída, nenhuma em execução, 41 em fase de licitação e 108 a serem licitadas, em um total de 149. No item ampliações/adequações e reformas, nenhuma concluída, 64 em execução, 06 em fase de licitação e nenhuma a ser licitada, em um total de 70. No item quadras, nenhuma construída, 134 em execução, 62 em fase de licitação e 191 a serem licitadas, em um total de 387 (GOIÁS, 2013a).

No ano de 2014 a AGETOP teve 05 escolas concluídas, 02 em execução, 02 em fase de licitação e 06 a serem licitadas, em um total de 15. Quanto a construção de quadras, não teve nenhuma construída, 01 em execução, nenhuma em fase de licitação e também nenhuma a ser licitada, então um total de 01. No item ampliações/adequações e reformas, nenhuma escola concluída, 08 em execução, 03 em fase de licitação e nenhuma a ser licitada, em um total de 11 (GOIÁS, 2013a).

Importante destacar que os números referentes às melhorias feitas na infraestrutura física no ano de 2011 foram solicitados, mas não houve retorno quanto às estatísticas e informações pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás. A infraestrutura adequada para alunos aprenderem, professores ensinarem e outros servidores da escola trabalharem em condições adequadas, sempre foi um demanda e reivindicação da associação dos trabalhadores em educação de Goiás e dos próprios educadores e de todos que trabalham nas escolas. Os dados e números citados sobre construções de escolas, construções de quadras, cobertura de quadras, ampliações/adequações e reformas mostram um esforço quantitativo do governo Marconi Perillo com a infraestrutura da rede de escolas públicas de Goiás. Entretanto, devido à grande quantidade de unidades escolares de Goiás, não é possível uma análise de teor qualitativo para se verificar se realmente as ações na infraestrutura possuem a qualidade propagada pelos discursos e propaganda do governo Marconi Perillo e se realmente foram capazes de resolver as carências na rede física das diversas unidades escolares.

Verificando as estratégias, ações e metas apresentadas pela Reforma Educacional constata-se a materialização de um padrão de interferência baseado nas proposições da UNESCO, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, para a educação dos países que estão em desenvolvimento. As

diretrizes como um agregado de intenções expõem novamente a produção de uma compreensão da educação neoliberal economicista que, fundamentalmente, diz respeito a uma política preocupada com resultados, com foco na melhora de índices quantitativos de eficácia do sistema escolar. Bem como constatados em políticas parecidas de reformas no campo educacional em São Paulo, Minas Gerais, nos últimos decênios (sem contar o Chile, e diversos países da América Latina), claramente temos uma ação que procura ajuntar a questão qualidade na educação com eficácia econômica, a partir de modelos empresariais de atuação, intencionando metas práticas e instrumentais. Entretanto, se tem conhecimento que as reformas educacionais executadas nos estados citados e também em países latino-americanos, não conseguiram alcançar o sucesso esperado, pelo contrário, o nível da educação agravou-se expressivamente (LIBÂNEO, 2011).

No tocante a Reforma Educacional, deve-se observar com relação aos métodos, metodologias inovadoras e práticas. O uso de metodologias para a preparação de líderes, tendo como suporte estudos de residência, *coaching*. A adoção de práticas de alto impacto no processo de aprendizagem. A equipe da tutoria pedagógica formada por tutores que tiveram um papel fundamental exercendo a função de *coaching* pedagógico (treinamento pedagógico) dos coordenadores pedagógicos das escolas. A questão da redução significativa da desigualdade educacional. O Programa Reconhecer - educação, o mérito é seu. O Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (SAEGO), o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO), o Prêmio Escola e o Prêmio Poupança-Aluno, entre outras questões, ocorreram em uma configuração de elementos que se corporificaram em características com uma realidade de estratégias como: objetivos centralizado e fixados, metas e um eficaz sistema de ensino, tendo uma estratégia de resultados, métodos de avaliação, caráter tecnicista e instrumental, busca de resultados via insumos, responsabilização dos docentes, competição entre unidades escolares, docentes, alunos e implementação de formatos empresariais de gestão (LIBÂNEO, 2011). Essas estratégias se manifestaram com as seguintes características para serem executadas:

Fixação centralizada de objetivos, metas e competências do sistema de ensino, dentro de uma política de resultados; Introdução de métodos de avaliação para o sistema escolar por meio de testes estandardizados (medição da aprendizagem a partir de parâmetros); Ensino de tipo tecnicista, instrumental, em que se mede a qualidade da aprendizagem com base na porcentagem atingida pelo aluno em conhecimentos determinados pelo sistema de ensino; Obtenção de resultados por meio de provimentos de insumos (textos didáticos apostilados, avaliação externa por testes, formas de capacitação de professores com custo baixo, gerenciamento, parcerias com empresas privadas, prêmios e bônus as escolas e professores bem sucedidos), sem atender a aspectos qualitativos. Descentralização do sistema

visando autonomia das escolas e responsabilização dos professores pelos resultados, medida pela avaliação externa de desempenho (incentivo ao desempenho individual); Comparação de resultados entre escolas, professores e alunos, promovendo competição entre eles; Implantação de modelos empresariais de gerenciamento (metas quantificadas, valorização da meritocracia, incentivo ao desempenho individual, tutoria e *coaching*, monitoramento (LIBÁNEO, 2011, p.3).

O anúncio dos resultados das avaliações e sua associação com as ações políticas de meritocracia e responsabilização, talvez consiga de forma coercitiva conduzir uma parte dos docentes a uma busca permanente de melhorias dos índices educacionais. Nesse processo, passam a se ater na preferência dos conteúdos “exigidos” nas avaliações. Percebeu-se que as ações políticas voltadas para o resultado passam a nortear a atuação dos docentes prioritariamente para estar de acordo com os conteúdos estabelecidos nas matrizes de orientações dos processos avaliativos regionais e nacionais, que passam a ser entendidos e executados como se fosse o currículo próprio da Secretaria de Estado de Educação de Goiás estabelecido para toda a rede estadual de educação de Goiás (SILVA, 2014).

O Pacto Educacional Pela Reforma na Educação Básica e Pública, não se efetivou e nem aconteceu no campo dos interesses coletivos de um sistema educacional público, laico e gratuito, que fosse capaz de assegurar a todos os alunos aprendizado de forma adequada, cumprindo a escola sua função de ser escola, para a vida, cidadania e para relações de trabalho que não explore, com a participação efetiva dos professores, alunos, pais, pesquisadores, enfim, da própria sociedade. A implementação da Reforma Educacional foi imposta através de um discurso em consonância com o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Movimento Todos pela Educação, entre outros, e da realidade educacional onde as crianças e adolescente que não aprenderam o que deveriam na escola, com a Reforma e o Pacto Educacional, agora iriam aprender.

Importante ressaltar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sobre os números em Goiás. O Ided da 4ª série/5ª ano, foi o seguinte: no ano 2004 o resultado foi 3.9, 2007 alcançou 4.3, 2011 chegou a 5,3 e, em 2013 conseguiu a meta de 6,0. Já na 8ª série/9ª ano, a pontuação foi: 2005 chegou a 3.3, em 2007 conseguiu chegar a 3.4, em 2009 foi de 3.6, em 2011 alcançou 4.0 e, em 2013 o resultado foi de 4.5. Com relação ao 3ª do Ensino Médio, no ano de 2005 foi de 2.9, em 2007 chegou a 2.8, em 2009 alcançou 3.1, em 2011 foi de 3.6, e, em 2013 o resultado foi de 3.8¹³.

O Ideb de 2013 foi divulgado em 2014, e nas eleições de 2014 o governador Marconi Perillo (PSDB) (candidato à reeleição) e o ex-secretário estadual de educação de Goiás

¹³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

Thiago Peixoto (candidato a Deputado Federal) usaram em suas campanhas eleitorais a divulgação do resultado do Ideb, colocando Goiás em primeiro lugar na 3ª série do Ensino Médio, entre os Estados da Federação, para mostrar que a Reforma Educacional teve êxito.

Cabe enfatizar que o Ideb reflete parcialmente o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Questões como rendimento escolar envolvem diversos aspectos, alguns deles como: taxas de aprovação, reprovação e abandono, presentes no Ideb, extrapolam o ambiente escolar (relação aluno e professor), envolvem questões sociais e econômicas dos pais e da comunidade, a vida cultural local, as necessidades de sobrevivência dos mais pobres, questões que fogem ao controle do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema proposto e pesquisado analisou a ideologia que serviu de guia para a execução da Reforma e o Pacto Educacional, no campo das políticas públicas para a educação básica em Goiás, a ideologia que orientou a Reforma e o Pacto Educacional se organizou em um conjunto de ideias sugeridas pelo Banco Mundial, OCDE, as Conferências Internacionais sobre educação, Movimento Todos pela Educação, dentre outras, entrelaçadas às ideias liberais e neoliberais. Tais propostas se posicionavam no campo da ideologia em uma orquestração mundial, nacional e no Estado de Goiás, argumentando que diante da situação trágica da educação pública do Brasil, na qual os estudantes não aprendem o necessário de acordo com a série, o alto número de reprovação, a expressiva evasão escolar, que suas propostas seriam a solução e resolveriam os problemas do processo de ensino e aprendizagem, da gestão, do financiamento, dos salários e da carreira docente.

Constatou-se o entendimento inadmissível que o aluno esteja na escola e não aprenda e, os professores como principais agentes responsáveis da relação do ensinar e aprender, não estejam atuando corretamente. Sendo os educadores culpabilizados pelos problemas da educação quanto ao aprendizado dos alunos. Nesta temática, a questão assume a dimensão reducionista, simplista e valorativa do certo e errado, do justo e injusto, do aceitável e do não aceitável, do que ensina e do que não se ensina. Não conseguindo compreender de forma crítica e dialética os diversos ambientes de vivência do aluno além da escola e como estes atuam no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à postura do Estado e governo Marconi Perillo, verificou-se que se utilizou do capital político conquistado na sua eleição para governador de Goiás alcançando o terceiro mandato. A vitória no segundo turno das eleições de 2010 ocorreu por meio de uma propaganda sofisticada, sedutora e encantadora que exibiu através dos meios de comunicação um Estado Moderno, produtivo, gerador de trabalho, renda e com várias obras importantes por todas as regiões do território goiano. Nesse mesmo processo eleitoral também se elegeram deputados estaduais que em sua maioria se posicionaram dando apoio no Parlamento Estadual de Goiás aos projetos, leis que eram encaminhadas pelo governador à Assembleia Legislativa de Goiás possibilitando uma governabilidade ampla e com uma oposição em número reduzido e fragilizada. Outro aspecto importante desta relação política foi ter políticos dos partidos que davam apoio em diversas secretarias e órgãos estaduais constituindo uma gestão política e administrativa de coalização, mas tendo o governador uma forte liderança, atuação de

comando e administração. Esses três aspectos juntos, tornaram possível uma Reforma e Pacto Educacional de caráter impositivo.

No discurso do secretário estadual de educação Thiago Peixoto, o estabelecimento dos pilares, das metas e diretrizes foi engendrado tendo como referência a situação caótica da educação pública em Goiás e o fato dos estudantes não aprenderem o que deveriam e os professores não ensinarem adequadamente. Nesta visão sustentada por pilares, metas e diretrizes pode-se concluir que para o governo estadual a escola não funcionava, o professor não ensinava, e desta forma, o processo de ensino e aprendizagem não ocorria. Então, eram necessárias mudanças, uma reforma, onde diretores e coordenadores seriam treinados, teriam cursos de capacitação. A escola passou a se constituir com características de uma nova postura de gestão como se fosse uma empresa ou fábrica em busca de resultados que foram estabelecidos pelos pilares, metas e diretrizes. Dá-se a entender que antes da Reforma Educacional, os docentes não ensinavam nada, que não havia gestão nem organização e nem políticas públicas para a educação.

A Reforma Educacional e sua relação com o processo de desenvolvimento econômico e social estão claras nos escritos e discursos de Gustavo Ioschpe. Este atuou a nível nacional como uma espécie de reprodutor de ideias que direta ou indiretamente estavam direcionadas para a formação de aprendizados e saberes em consonância com a relação educação e mercado de trabalho, na ótica do Banco Mundial, OCDE, UNESCO, Movimento Todos pela Educação, o meio empresarial e outros que comungavam das mesmas ideias.

Nesta mesma perspectiva Thiago Peixoto também escreveu e se posicionou diversas vezes procurando estabelecer uma ligação da educação de qualidade com o desenvolvimento econômico e social do Brasil e de Goiás. Essa compreensão se posicionou em uma nova estruturação para a educação que envolvia algumas características como: controle, punição, fiscalização, testes padronizados, política de resultados, produtividade, diminuição da autonomia do professor, frequência dos professores, individualismo, competição, constrangimento, exposição de alunos e professores, estreitamento curricular, simplificação e esvaziamento do trabalho docente, entre outros. Estes elementos são trabalhados como fundamentais para a escola de qualidade e resultado que contribui para o crescimento econômico e social.

A Reforma Educacional, mesmo que seus idealizadores e executores acreditassem piamente que eram as melhores políticas públicas que fossem capazes de melhorar o processo de ensino, aprendizagem e a qualidade da educação pública de Goiás, pode-se destacar que foi de fato, uma Reforma completamente associada aos valores da sociedade capitalista. Duas

ações de caráter meritocrático, sintetizam a ideologia e os valores capitalistas que conduziram a reforma: a primeira foi o Prêmio Poupança-Aluno, a segunda, foi a bonificação para os docentes. Ambas tratam a transmissão do saber, do conhecimento e aprendizado assumindo o caráter de uma relação comercial, de negócios, de produtividade e valor econômico. Cabe salientar que a palavra cidadania nem aparece no documento da Reforma e Pacto Educacional. Impossível pensar uma rede de ensino de qualidade sem a concepção de cidadania estar orientando as discussões democráticas de constituição de um sistema de ensino que possa potencializar todas as capacidades dos estudantes e ao mesmo tempo respeitar as peculiaridades de cada aluno, sem ignorar sua situação econômica, social e cultural.

Quanto ao problema de pesquisa levantado, pode-se constatar a manifestação de uma preocupação central com o processo de ensino e aprendizagem substanciada em um caráter tecnicista presente na Reforma Educacional. O diagnóstico de que os estudantes não aprendiam o necessário e que existem falhas na aprendizagem e no ensino, é consenso entre governo, docentes, gestores e pesquisadores. Entretanto, existem diferentes concepções de como essa questão deve ser solucionada e os melhores métodos para resolvê-la.

No que se refere ao segundo problema abordado: se a ideologia e os valores que sustentaram a Reforma e o Pacto Educacional estão em sintonia com o capital - sem dúvida, vivemos em uma civilização capitalista regida por um sistema global, dinâmico, com intensas mudanças científicas e tecnológicas que necessita de um sistema educacional da educação básica ao nível superior que forme diferentes níveis de trabalhadores para este mundo controlado pelo capital, no qual existe uma enorme valorização do ter e do consumismo, ficando a formação humanista voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo sem a devida importância.

A Reforma e Pacto Educacional em Goiás ocorreram posteriormente ao período do Plano Nacional de Educação para o período 2001-2010 e na vigência do Plano Estadual de Educação de Goiás para a temporada 2008-2017. Os dois planos detectaram e expuseram os mesmos problemas. Entretanto, as soluções para as questões verificadas poderiam ser solucionadas ou reduzidas significativamente, tinha-se duas perspectivas: a primeira, através do diálogo e a busca da construção de uma rede de ensino realmente democrática, pública, laica e de qualidade, na qual a melhoria do processo de gestão, financiamento, infraestrutura, salário, carreira, ensino e aprendizagem passariam por uma elaboração de todos os atores envolvidos: pesquisadores, professores, gestores, alunos, pais, governantes, tendo os docentes um papel ativo nessa discussão, elaboração, proposta e

execução, pois são eles que estão diariamente lidando com todas as dificuldades da escola e da sala de aula. Nesta compreensão, deve-se ressaltar que o posicionamento de resolução das carências educacionais não pode ser compreendido como uma política social específica e separada de políticas universais que contemplem a saúde, a segurança pública, trabalho, renda, infraestrutura urbana, entre outros.

A segunda perspectiva se refere à postura que se estabelece de cima para baixo, onde os governantes se posicionam e discursam dizendo saber o que fazer e como, para alcançar a melhoria do sistema de ensino. Nesta visão, o papel dos diversos personagens envolvidos na educação (pesquisadores, professores, diretores, alunos, pais) é minimizado, suas participações são reduzidas a questão protocolar para dizer e constar que participaram. Nesta visão, os tecnocratas baseados em ideias do Banco Mundial, OCDE, Movimento Todos pela Educação, entre outros, possuem um papel fundamental, de caráter tecnicista e impositivo, se utilizando de números, crenças e valores em sintonia com o capital, como se fossem suficientes e capazes de explicar os problemas da educação por si só. Posicionam-se, apresentam números, estudos e experiências no campo educacional como se fossem verdades absolutas e inquestionáveis. Essa segunda postura e entendimento da educação foi a que prevaleceu no governo Marconi Perillo (2011-2014) e na gestão do secretário estadual de educação de Goiás Thiago Peixoto (2011-2014), levando a implantação da Reforma e Pacto Educacional em Goiás.

No primeiro ano (2015) do quarto mandato do governador Marconi Perillo, o mesmo se posicionou conjuntamente com a Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte, Raquel Teixeira, anunciando a criação de novos Colégios da Polícia Militar de Goiás e a entrega de uma quantidade expressiva de escolas da rede pública do Estado de Goiás para serem geridas pelo modelo de Organizações Sociais (OSs). Por que o aumento de Colégios da Polícia Militar? Por que transferir a responsabilidade do Estado com a educação para Organizações Sociais (OSs) cuidarem da gestão das escolas?

Em uma forma de justificar as OSs na educação afirmou-se que essa escolha tem como fim, determinar que as crianças pobres tenham escolas do mesmo modelo das crianças de pais ricos. O anúncio da criação de mais Colégios Militares evidencia um modelo de caráter autoritário onde as relações se desenvolvem em uma hierarquia de cima para baixo, que esvazia o coletivo e procura silenciar os que concebem a educação como um processo de construção democrática, de discussão entre todos os atores envolvidos. Quanto à entrega de escolas para ser geridas por OSs, têm-se uma postura que está de acordo com os anseios neoliberais para educação. As OSs podem ser concebidas como uma das manifestações e

solução para as limitações da Reforma Educacional na gestão e no processo de ensino e aprendizagem, sendo também ao mesmo tempo uma continuação da mesma.

Mesmo que o Estado de Goiás tenha alcançado no Ensino Médio, o primeiro lugar no Ideb 2014, tal fato, não é capaz de mostrar se a Reforma alcançou suas metas e objetivos. Sem dúvida, existem pontos que são consenso entre educadores e pesquisadores de diferentes matrizes ideológicas. Mas, a Reforma Educacional não foi capaz de contemplar a formação e socialização do ser humano em toda sua abrangência, sentidos e significados que estão além do saber ler e escrever corretamente e domínio das operações matemáticas básicas.

Nesta pesquisa, não se esgotaram todas as possibilidades de investigação, interpretação e análise do fenômeno educacional estudado. Ainda existem-se abordagens que precisam ser desenvolvidas por futuros estudos sobre a Reforma e o Pacto Educacional de Goiás no período 2011-2014.

REFERÊNCIAS

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. Glossário do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=124>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

ALTMAN, Helena. A Influência do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.77-89, jan./jun.2002.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário Crítico de Sociologia**. 2 ed. São Paulo, 2004. p.312-316.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.

BRASIL. Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.185-206, jul./out.2010.

_____. **LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRUM, Argemiro J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. 30ª ed. Petrópolis, RJ; Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013. p.95-114.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência Política: Introdução à Teoria de Estado**. Goiânia: Ed: Vieira, 2005.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre Capital Humano e Qualidade Total na Educação. **Educ.rev.** n.19 Curitiba jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n19/n19a14.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à Obra, Brasil. Proposta de governo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARPINETTI, Luiz Cesar Ribeiro. **Gestão da Qualidade**. São Paulo: Atlas, 2010.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. 27ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DME/ESALQ/USP. Qualidade Total CIAGRI/USP. Disponível em: <<http://www.esalq.usp.br/qualidade/ferramentas/5w1h.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 11ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994

FERREIRA, Adriano de Melo. **A Inovação nas Políticas Educacionais no Brasil: Universidade e Formação de Professores**. 2013. 305f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª edição. Curitiba: Positivo, 2010. p.465.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro**. IN: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.p.169-195.

FREITAS, Luiz Carlos. Lord Lemann. Campinas, 22/11/2015. Avaliação Educacional. Blog do Freitas. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/11/22/lord-lemann/>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

GENTILI, Pablo A.A. **O Discurso da Qualidade como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional**. IN: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.p.111-177.

_____. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. IN: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.p.9-49.

GOIÁS, Currículo da rede estadual de educação de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

GOIÁS. Diário Oficial de Goiás nº21.509, de 16/01/2013.

GOIÁS. Edital nº0001/2011. 29 de abril de 2011. Secretaria de Estado de Educação de Goiás, 2011. Disponível em: <http://educacao.go.gov.br/documentos/edital_escolha_diretor.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

GOIÁS. Portaria nº 2783 de 2011a. Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/portaria_eleicao.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

GOIÁS. Lei nº 17.508, de 22 de Dezembro de 2011b. Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm>. Acesso em: 03 dez. 2015.

GOIÁS. 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. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10405>. Acesso em: 03 dez. 2015.

GOIÁS. Plano Estadual de Educação de Goiás, 2008-2017. 2008. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação de Goiás, 2011c. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação de Goiás, 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3679>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Rede física, Goiânia, Goiânia. 29 de novembro 2013b.

GOIÁS. Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, 2011d. Disponível em: <<http://www.saego.caedufjf.net/>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

G1. Escolas Públicas Estaduais de Goiás terão uma placa com a nota do Ideb. Goiás. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/08/escolas-publicas-estaduais-de-goias-terao-uma-placa-com-nota-do-ideb.html>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

IDEB. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 20 jun. 2015.

IOSCHPE, Gustavo. **Na Educação, a esquerda é elitista**. IN: IOSCHPE, Gustavo. O que o Brasil que ser quando crescer? 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014a. p.71-75.

_____, Gustavo. **Escola: Tempo do Doutrinação**. IN: IOSCHPE, Gustavo. O que o Brasil que ser quando crescer? 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014b. p.29-32.

_____. **O que o Brasil que ser quando crescer?** 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

JUSBRASIL, 2008. Disponível em: <<http://mp-pr.jusbrasil.com.br/noticias/157931/na-justica-requiao-no-stf-contra-piso-salarial-de-professores>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

KONDER, Leandro Konder. **O Que é Dialética**. 25ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações Críticas sobre o Documento Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana**. Setembro de 2011. Disponível em: <<http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Ideologia**. 8ªed. São Paulo: Global, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001. p.263-266.

MARTINELLI, Cléia Cervigni; TORRES, Neurismar de Castro B. **Planejamento e Elaboração de Projetos. Cadernos de Estudos e Pesquisa. Centro de Ensino Tecnológico de Brasília**. Brasília, DF, 2004.

MASCARENHAS, Ângela C. Belém. **A Contribuição do Materialismo Histórico-Dialético para a Análise das Políticas Educacionais**. IN: CUNHA, Célio da. SILVA, Maria Abádia da. SOUZA, José Vieira (Orgs). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. p.177-182.

MEC/IDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MORAES, Raquel de Almeida. **O Método Materialista Dialético e a Consciência**. IN: CUNHA, Célio da. SILVA, Maria Abádia da. SOUZA, José Vieira (Orgs). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. p.79-98

PALADINO, Erane. **Geração Zapping: tá ligado? Scientific American Mente e Cérebro**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www2.ufol.com.br/vivermente/reportagens/geracao_zapping_ta_ligado_.html>. Acesso em: 23 jul. 2015.

PALUDO, Conceição. VITÓRIA, Fernando B. **Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para o Entendimento da Política Pública Social na Atualidade**. IN: CUNHA, Célio da. SILVA, Maria Abádia da. SOUZA, José Vieira (Orgs). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014. p.99-130.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/modelo/>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PEIXOTO, Thiago. **Educação: o desafio de mudar**. Goiânia: Kelps, 2010.

_____. **Educar para Desenvolver**. IN: PEIXOTO, Thiago. Educação: o desafio de mudar. Goiânia: Kelps, 2010a. p.87-89.

_____. **Viva o 14º Salário dos Professores**. IN: PEIXOTO, Thiago. Educação: o desafio de mudar. Goiânia: Kelps, 2010b.p.71-75.

_____. **Todos pela Independência**. IN: PEIXOTO, Thiago. Educação: o desafio de mudar. Goiânia: Kelps, 2010c.p. 103-105.

_____. **Na Contramão da Educação**. IN: PEIXOTO, Thiago. Educação: o desafio de mudar. Goiânia: Kelps, 2010d. p.67-69.

PROGRAMA RECONHECER – EDUCAÇÃO, O MÉRITO É SEU, 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/4241/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

RAMOS, Cosete. **Excelência da Educação**. Rio de Janeiro, Qualitymark Ed, 1992.

_____. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro, Qualitumark Ed, 1994.

RODRIGUES, Cinthia. Para especialistas, Ideb na porta da escola é inconstitucional. iG. São Paulo. 23/11/2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/para-especialistas+ideb+na+porta+da+escola+e+inconstitucional/n1597172297693.html>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

RODRIGUES, Rubson Marques. **Movimentos Sociais de Educadores e suas Repercussões na Educação Brasileira: lutas, conquistas e desconstruções (décadas de 1990-2000)**. 2010. 180f. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. 10ª edição. São Paulo: Editora Best Seller, 2002.p.347.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

_____, **Educação brasileira: Estrutura e Sistema**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____, **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973a.

_____. **O Valor Econômico da Educação**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973b.

SIGE. Disponível: <<http://seduc.go.gov.br/sigenet/sige/perguntas/index.asp>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

SILVA, Maria Abádia da. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político da Escola Pública Brasileira**. IN: Cad. Sedes, Campinas, v.23, n 61, p.283-301, dezembro de 2013.

SILVA, Simônia Peres da. **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**. 2014. 248f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SOUZA, Sandra M. Záquia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2015.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Privatização e Política Educacional**. IN: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.p.109-136.

TRANFAGLIA, Nicola. Liberalismo. IN: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política** (vol.2). 12ª ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2004.p.686-705.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO. **Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação: um tesouro a descobrir. 3ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999.

VIANA, Nildo. **Introdução à Sociologia**. 1ed. Autêntica, 2006.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

_____, **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2002.