

José Carlos Libâneo
Raquel A. Marra da Madeira Freitas
(Organizadores)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA PÚBLICA:

uma qualidade restrita de educação escolar





Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro (PUC GO)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Prof. Ms. Cristiano S. Araujo

Assessor

Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)

Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)

Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC GO)

Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)

Profa. Dra. Irene Dias de Oliveira (PUC GO)

Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG)

Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)

Profa. Ms. Margareth Leber Macedo (UFT)

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC GO)

Profa. Dra. Leila Bijos (UCB DF)

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)

Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)

Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)

José Carlos Libâneo
Raquel A. Marra da Madeira Freitas
(Organizadores)

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NEOLIBERAIS E ESCOLA PÚBLICA:**
uma qualidade restrita de educação escolar

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Espaço Acadêmico
- 2018 -

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15 Lote 22, Casa 2
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90

Contatos:

Prof. Gil Barreto - (62) 98106-1119 / 98513-0876
Larissa Pereira - (62) 98230-1212
(62) 3922-2276

Editoração: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

P769 Políticas educacionais neoliberais e escola pública : uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] / Organizadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. – 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.
364 p. ; ePUB

Referências bibliográficas

ISBN: 978-85-5440-076-7

1. Educação. 2. Educação – políticas educacionais - neoliberais.
I. Libâneo, Jose Carlos (org.). II. Freitas, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.).

CDU 37.014.5

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores.

A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2018

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Maria Abádia da Silva</i>	

APRESENTAÇÃO	13
<i>José Carlos Libâneo</i>	
<i>Raquel A. Marra da Madeira Freitas</i>	

Parte I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE ENSINO E REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 1

A PESQUISA: REPERCUSSÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA E NA SALA DE AULA	22
<i>José Carlos Libâneo</i>	
<i>Raquel A. Marra da Madeira Freitas</i>	

Capítulo 2

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA: UMA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO RESTRITA E RESTRITIVA.....	44
<i>José Carlos Libâneo</i>	

Capítulo 3
POLÍTICAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM RESULTADOS
E SEU IMPACTO NA QUALIDADE DO ENSINO: A VISÃO DE
PROFESSORES E GESTORES SOBRE A REFORMA
EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS 88

Raquel A. Marra da Madeira Freitas

José Carlos Libâneo

Eliane Silva

Capítulo 4
REFORMA EDUCACIONAL GOIANA: DESDOBRAMENTOS
NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS 131

Simônia Peres da Silva

Capítulo 5
FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E CRITÉRIOS DE
QUALIDADE DE ENSINO: AS PERCEPÇÕES DE DIRIGENTES
ESCOLARES E PROFESSORES 151

Lucineide Maria de Lima Pessoni

José Carlos Libâneo

Capítulo 6
IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA 177

Alessandra Leão

Pollyanna Rosa Ribeiro

Capítulo 7
IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS 202

André Luiz Araújo Cunha

Natalia Carvalhaes de Oliveira

Paulo Silva Melo

Capítulo 8

IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE MATEMÁTICA..... 227

André Luiz Araújo Cunha

Lucas Bernardes Borges

Paulo Silva Melo

Parte II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS E REPERCUSSÕES
NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E NO TRABALHO DOCENTE

Capítulo 9

O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS
ORGANISMOS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS 253

Iraci Balbina Gonçalves Silva

Beatriz Aparecida Zanatta

Capítulo 10

INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS,
TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO..... 277

Sandra Almeida Ferreira Camargo

Sandra Valéria Limonta Rosa

Capítulo 11

AS IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
SOBRE A ESCOLA E O TRABALHO PEDAGÓGICO..... 298

Fabiano Antônio dos Santos

Diego Martinez Vilalva

Fabíola da Silva Ferreira

Capítulo 12

A GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS POR MEIO DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS EM GOIÁS: A QUEM SERVE

ESTE PROJETO? 314

Eliane Gonçalves Costa Anderi

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Capítulo 13

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL

COMO ESTRATÉGIA PARA A QUALIDADE DE ENSINO?..... 332

Fabrcio Cardoso da Silva

SOBRE OS AUTORES 359

PREFÁCIO

MARIA ABÁDIA DA SILVA

No Brasil, com muita intensidade, o vento sopra em todas as direções! Como uma tormenta constante, atinge e modifica a produção econômica, a formação política e social, o ordenamento jurídico, as instituições universitárias de pesquisa científica e as escolas públicas. Estas transformações econômicas ocorrem sem fronteiras, em busca de expansão de mais espaços para negócios comercializáveis, que potencializam a reprodução e acumulação de capital. Ao ultrapassar as fronteiras territoriais e barreiras na legislação, os organismos internacionais, governos, ministros de Estado, bancos, seguradoras, corporações e grupos empresariais transnacionais propõem e articulam políticas, acordos, convênios e protocolos com os governos de outros países, atuando como guardiões dos interesses do capital financeiro internacional.

Desse modo, para estes homens de negócios do capital, os serviços públicos nos setores de Educação e Saúde podem ser ofertados por empresários, pois os mecanismos de mercado potencializam seus resultados e os colocam nos circuitos das práticas competitivas e mercantis. E para sustentar este preceito neoliberal, de forma sistemática, a imprensa internacional e nacional passou a veicular e divulgar indicadores estatísticos da Educação apontando a má qualidade do ensino fotografada nos indicadores obtidos nos testes e exames, o insucesso da formação escolar de adolescentes e jovens para o mercado de trabalho, o contingenciamento das despesas públicas do Estado para o pagamento de professores, e a redução de recursos financeiros para a Educação brasileira. Esta mesma imprensa passou a divulgar, também, as vantagens e potencialidades dos grupos empresariais educacionais para expandir os negócios rentáveis, além de maior flexibilidade nos contratos, parcerias e relações de trabalho.

De fato, o reordenamento do poder econômico, político e bélico e a astúcia dos homens do capital em busca do livre comércio, puseram centralidade no projeto hegemônico das elites econômicas. Este reordenamento, carregado

de ideologia neoliberal dissimulada, proclama seus interesses como se fossem coletivos e gerais. Para consolidar essa organização supranacional, estes senhores do capital ordenam e conduzem os dispositivos político-econômicos e jurídicos com grupos empresariais nacionais e governos. Juntos, atuam para reequilibrar e manter, em segurança, o sistema capitalista de produção e sua formação social. Nesse sentido, de 1990 e 2000 em diante, cresceu o interesse de corporações e grupos empresariais ávidos em negociar serviços de Educação sob a lógica empresarial privatista na Educação brasileira. Estes grupos e empresários atuam no país por meio de tratados, acordos, subscrição a convenções internacionais, convênios, programas, projetos, parcerias privadas, planos, consultorias, assistência técnica, fundações, empréstimos financeiros, condicionalidades inscritas e cruzadas nos acordos e protocolos, subscrição aos documentos decorrentes de conferências para expandir negócios empresariais lucrativos na Educação e, assim, aumentar a circulação de produtos, equipamentos e mercadorias, além de induzir novos consumidores.

Por conseguinte, cada vez mais, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência - Unesco, e as corporações transnacionais empresariais, aproximam-se dos governos federal e estaduais, partidos políticos e empresários nacionais para um loteamento político, territorial e econômico da Educação Pública, a fim de determinar seus princípios, finalidades, objetivos, provimento, regulação, mesmo sob muitas resistências daqueles que acreditam em outro projeto para a educação. Neste movimento, ao contrário do que afirmam os preceitos neoliberais, o governo federal e os empresários aproximam-se da Educação pública para torná-la um bem comercializável, sem alterá-la como direito público subjetivo inscrito na Constituição Federal de 1988. Desta forma, no Brasil, as forças econômicas disputam um projeto hegemônico intra e inter elites, voltado para manter ou consolidar a posição dos donos do poder e da riqueza. Neste movimento, os confrontos, as manifestações de rua em junho de 2013, seguidas em 2014 e 2016, e as reformas trabalhista, da previdência e do Ensino Médio indicam a recomposição do projeto econômico das elites, e estas trouxeram à tona os instrumentos repressivos e jurídicos a serem acionados para reposicionar e direcionar a “ordem e progresso” no país, em convergência com a divisão internacional de poder econômico referenciado em Davos-Suíça.

Entretanto, foi neste momento político de luta de classes, de disputa de projetos para o país, em especial para a Educação brasileira que, com muita honra, recebi o convite para prefaciar este livro, organizado por José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. A obra reúne textos de pesquisadores e professores vinculados ao Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, e que desenvolveram a pesquisa intitulada *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental*. A publicação decorrente da pesquisa busca examinar, nas políticas do Estado de Goiás, influências de propostas educativas de organismos internacionais no trabalho dos professores, na qualidade de ensino e na aprendizagem dos estudantes, sustentado na epistemologia da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky¹.

Ao longo de várias décadas, José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra Madeira conduzem estudos e pesquisas sobre *Para que serve a escola pública?* trazendo, para as discussões, categorias, teorias ontológicas e filosóficas, além de dados empíricos que emergem nas práticas pedagógicas e na organização de escolas públicas que aderiram aos programas do governo estadual; este, muito alinhado com os dispositivos políticos, ideológicos e econômicos do Banco Mundial, Unesco e OCDE.

Com esta pesquisa, estes pesquisadores se apresentam na comunidade científica como referência nacional, pois, além da capacidade e rigor teórico, apresentam dados empíricos consistentes, ao se apropriarem do real nas múltiplas faces da aparência da coisa em si, e ainda avançaram para as relações e conexões mais profundas, encobertas, na essência, das finalidades da Educação e critérios de qualidade de ensino contidos nos documentos do Banco Mundial e Unesco, muito alinhados com a política para a Educação do estado de Goiás. Os relatos expressos por diretores e professores que estão em efetivo exercício na escola pública, analisados pelos pesquisadores, demonstram que o governo estadual subscreveu e subscreve as políticas das agências multilaterais, traduzindo-as como se fossem necessidades regionais e locais. Os estudos prosseguiram tendo, nas práticas pedagógicas, o alicerce para decifrar as finalidades educativas, pois estas, trazem os princípios e valores que sus-

¹ Será utilizada em todo o livro a grafia *Vygotsky* sempre que o nome aparecer no corpo do texto. Em outros lugares, como em citações e em referências, será mantida a grafia constante nas obras.

tentam a organização do sistema de ensino e da escola. Além disso, ainda carregam os critérios de qualidade que estão subjacentes às metas quantificáveis, índices, desempenho e resultados a serem alcançados pela escola pública.

Ao eleger a análise do par dialético finalidades educativas e qualidade de ensino, os autores, radicalmente contrários às propostas de economicistas e gerencialistas, que reduzem a formação escolar à preparação para o mercado de trabalho, demonstram que finalidades educativas baseadas na obrigação de resultados e testes padronizados resultam funestas para os alunos pobres. Ademais, que a lógica da meritocracia, sob o engodo da bonificação, desintelectualiza e desprofissionaliza os professores, e realça as regras de produtividade e da competição individual na escola pública. Deste modo, por meio do par dialético finalidades educativas e qualidade de ensino, os autores evidenciaram que a Educação de resultados instituiu, na escola pública, a meritocracia como um valor social competitivo entre os alunos social e individualmente desiguais. Esta prática vem sendo conduzida pelo currículo instrumental, pela verificação de conteúdos em testes padronizados e pela pressão sobre os professores para obter resultados, e gera uma qualidade restrita e restritiva, que compromete a justiça social na escola pública.

Portanto, novamente, os organizadores do livro afirmam que um dos objetivos da escola é assegurar, a todos os alunos, a apropriação de conhecimentos, da experiência social e historicamente constituída, expressa na ciência, na arte e na filosofia, visando à formação da personalidade, desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e artístico, a formação integral de capacidades humanas superiores, principalmente dos segmentos empobrecidos da população, tendo em vista uma sociedade justa e democrática.

Por estas razões, este livro traz contribuições teóricas e epistemológicas sobre como as políticas educacionais elaboradas por tecnocratas e consultores externos e governo brasileiro afetam a organização interna das escolas, a aprendizagem dos alunos de segmentos empobrecidos, as finalidades educativas e distorcem o trabalho do professor. Os pesquisadores acenderam uma luz em meio ao vento que sopra em todas as direções com a questão: *Para que serve a escola pública?*

Convido você à leitura!

Brasília/ DF, 10 de fevereiro de 2017.
Maria Abádia da Silva / Universidade de Brasília

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

RAQUEL A. MARRA DA MADEIRA FREITAS

O presente livro apresenta resultados de pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, vinculado ao CNPq e, especialmente, da pesquisa intitulada *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental*. Dela participaram professores, mestrandos e doutorandos da Linha de Pesquisa Teoria histórico-cultural e Práticas pedagógicas, integrante do mencionado Grupo. Foi realizada no período de agosto de 2014 a agosto de 2016 e contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg)¹.

O objetivo principal da pesquisa foi detectar, nas políticas educacionais do Estado de Goiás, influências de propostas educativas de organismos financeiros internacionais no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos a partir de critérios de qualidade de ensino presentes em documentos desses organismos, bem como identificar o impacto dessas propostas na qualidade de ensino. Os objetivos específicos estão detalhados no capítulo 1 deste livro.

A pesquisa foi fundamentada na Teoria do Ensino Desenvolvimental de V. Davidov, bem como em conceitos da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky. Predominou na investigação a abordagem qualitativa, tendo sido utilizados como procedimentos a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa de campo abrangeu oito escolas da rede pública estadual de Goiás, com observações de salas de aula e entrevistas com 40 participantes (professores, diretores, coordenadores pedagógicos). Para a análise

¹ O projeto de pesquisa mencionado contou com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), por meio da Chamada Fapeg 005/2012 (Edital Universal).

documental, foram utilizados documentos do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (Seduc/GO). Direcionada a captar o impacto de políticas educacionais na escola pública, a pesquisa foi inspirada em estudos sobre a subordinação das políticas educacionais brasileiras a orientações e estratégias educacionais elaboradas pelos organismos multilaterais, os quais analisam teoricamente as relações entre a mundialização do capital e a reconfiguração da educação como impulsionadora da produtividade e competitividade a serviço do mercado globalizado. A análise desses estudos no Grupo de Pesquisa levou à constatação de que poucos deles abordavam, com base em dados empíricos, o impacto dessas políticas no funcionamento organizacional e pedagógico das escolas e salas de aula, especialmente na atividade pedagógica voltada para a aprendizagem dos alunos, razão pela qual decidiu-se pela realização da pesquisa agora apresentada.

Estudos mencionados ao longo do livro mostram que a adesão do governo brasileiro a orientações de organismos multilaterais, carregadas da visão economicista, teve decisiva influência na elaboração das políticas educacionais e, em consequência, na estruturação do sistema escolar, atingindo o funcionamento interno das escolas em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Expressão dessas orientações, o currículo instrumental ou de resultados imediatistas foi introduzido na maioria dos Estados brasileiros onde as escolas e o trabalho dos professores vêm sendo controlados por mecanismos de avaliação em escala (testes nacionais e estaduais). Nessa visão das funções da escola, são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes a condições e práticas de ensino e aprendizagem, autonomia dos professores, organização escolar, o que, na prática, estaria pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, restringindo aos filhos das famílias pobres as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento. Desse modo, ao aplicar às escolas critérios de qualidade de ensino de cunho utilitário estabelecidos pelos organismos internacionais, a política educacional vem provocando a acentuação das desigualdades sociais produzindo a exclusão social dos pobres dentro da própria escola. Foi este precisamente o propósito desta pesquisa: obter conhecimento mais aprofundado

e mais localizado de certos aspectos determinantes da deterioração da qualidade do ensino público em sua relação com políticas educacionais articuladas a orientações de organismos internacionais.

A contribuição principal deste livro ao apresentar os resultados da pesquisa e trazer outros estudos vinculados à sua temática central é, assim, oferecer elementos para a compreensão crítica do avanço das práticas políticas neoliberais internacionalizadas para dentro das escolas públicas, as quais diminuem drasticamente as possibilidades da democratização da educação pública no Brasil. Ao mesmo tempo, a despeito do aflitivo diagnóstico trazido aqui, espera-se que o livro promova uma força mobilizadora de dirigentes educacionais, professores, pesquisadores, formadores de professores em torno da luta política e pedagógica por outro modelo de educação escolar e de práticas pedagógicas.

Os coordenadores da pesquisa registram agradecimentos à equipe de pesquisadores de campo (à época mestrandos e doutorandos e atualmente todos titulados) que se envolveram com afinco na coleta de dados, no tratamento e análise dos dados e na produção dos textos. Agradecem, também, à Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da PUC Goiás e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo apoio financeiro e estratégico à realização da pesquisa. Dirigem, finalmente, um agradecimento especial à doutoranda Prof.^a Eliane Silva e à Prof.^a Dr.^a Beatriz Aparecida Zanatta, pela colaboração nas atividades do Grupo de Pesquisa e, de modo especial, na revisão dos capítulos.

O livro está organizado em duas partes. A Parte I - Políticas educacionais, critérios de qualidade de ensino e repercussões nas práticas pedagógicas – abrange os capítulos de 1 a 8, analisando e discutindo resultados decorrentes diretamente da pesquisa. A Parte II - Políticas educacionais internacionais e repercussões na organização escolar, na formação de professores e no trabalho docente – abrange os capítulos 9 a 13, em que são apresentados resultados de outras pesquisas de docentes e de ex-orientandos, realizadas no Grupo de Pesquisa.

A Parte I é iniciada com o Capítulo 1 “A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula”, de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. Esse capítulo é dedicado à apresentação detalhada da pesquisa em seus aspectos teóricos e metodológicos, visando

facilitar ao leitor a compreensão dos demais capítulos que trazem o desdobramento da análise dos dados tanto documentais como empíricos.

No Capítulo 2, “Políticas educacionais neoliberais e escolas: uma qualidade de educação restrita e restritiva”, José Carlos Libâneo apresenta e discute os critérios de qualidade de educação formulados a partir de princípios neoliberais presentes em documentos do Banco Mundial e da Unesco, mostrando que estão distantes de finalidades educativas para promoção do desenvolvimento humano dos alunos e da justiça social na escola. Esse capítulo explicita e aprofunda o referencial teórico que fundamentou a pesquisa apresentada nos capítulos do livro.

O Capítulo 3, “Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás”, é de autoria de Raquel A. Marra da Madeira Freitas, José Carlos Libâneo e Eliane Silva. Os autores apresentam e discutem visões de professores e dirigentes de escolas públicas, manifestamente desfavoráveis às orientações promovidas pela reforma educativa goiana. Ao analisarem os depoimentos dos participantes da pesquisa, os autores confirmam as hipóteses de que a política educacional da Seduce introduz, efetivamente, no interior das escolas, determinadas orientações e estratégias emanadas de organismos internacionais e que a proposta educacional baseada em resultados quantitativos não propicia real aprendizagem e desenvolvimento aos alunos.

Simônia Peres da Silva trata, no Capítulo 4, da “Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas”. A autora aborda a influência das orientações dos organismos internacionais nas políticas educacionais implementadas na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, analisando especificamente impactos no currículo e nas práticas escolares da visão de qualidade da educação como mensuração de resultados conjugada ao desempenho de alunos, professores e escolas. O texto mostra que essa reforma educativa consolida em âmbito local as políticas em curso no contexto nacional, reeditando o processo de internacionalização das políticas educacionais e enfraquecendo a qualidade do ensino.

No Capítulo 5, “Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores”, Lucineide Maria de Lima Pessoni e José Carlos Libâneo apresentam a visão de

finalidades da educação e de qualidade de ensino presentes em documentos do Banco Mundial e Unesco e nas orientações da Seduce (Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás) objetivando compreender as percepções dos gestores e professores sobre a contribuição dessas políticas para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública. A síntese das observações e entrevistas evidenciam interessantes resultados acerca da necessidade de superar os prejuízos de um ensino fundamentado nos princípios da qualidade total, bem como os seus impactos no fazer pedagógico das escolas, que se consagra num modelo de educação que prioriza a produtividade, cujos alunos são considerados produtos e o ensino se reduz a preparar mão de obra para o mercado de trabalho, como medidas compensatórias para as camadas mais pobres da sociedade.

No Capítulo 6, as autoras Alessandra Leão e Pollyanna Rosa Ribeiro se dedicam a analisar especificamente o “Impacto das Políticas Educacionais nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa”. A análise mostra que as avaliações de larga escala que estão norteando a política da Seduce-Goiás influenciam diretamente a organização curricular e restringem o trabalho do professor à preparação dos alunos para as avaliações e, com isso, prejudicam o ensino da Língua Portuguesa. Para as autoras, essas orientações se inserem em um processo maior de mudanças que visam transformar a educação como direito do cidadão em serviço oferecido pela escola pública, visando resultados quantificáveis, mensuráveis e hierarquizáveis para compor *rankings* classificatórios.

O Capítulo 7, escrito por André Luiz Araújo Cunha, Lucas Bernardes Borges e Paulo Silva Melo, aborda o “Impacto das Políticas Educacionais nas práticas pedagógicas de professores de matemática”. A partir de dados empíricos desenvolvem algumas categorias analíticas: critérios de qualidade de ensino e currículo, provas externas e formação científica, sala de aula e formas de organização do ensino, desvalorização da profissão de professor, homogeneização do ensino e exclusão escolar. Concluem que, ao mesmo tempo que os professores de matemática são os mais cobrados quanto a “melhores resultados”, ocorre o esvaziamento dos conteúdos matemáticos ensinados aos alunos. Finalizando, recomendam aos professores outra abordagem para o ensino da matemática, baseada nas contribuições do ensino desenvolvimental proposto na teoria de Davydov.

Finalizando a primeira parte, o Capítulo 8 é dedicado ao “Impacto das Políticas Educacionais nas práticas pedagógicas de professores de Ciências”. Os autores, André Luiz Araújo Cunha, Natalia Carvalhaes de Oliveira, Paulo Silva Melo, buscaram compreender como os professores de ciências se apropriam e atuam em relação às políticas da Seduce-Goiás e quais as repercussões no ensino dessa disciplina. Os autores mostram a perda de autonomia dos professores à medida que a política da Seduce os impele a só reproduzirem prescrições dessa Secretaria em relação às avaliações externas. Apontam, ainda, que a qualidade do ensino de Ciências se agrava pela falta de materiais didáticos e de espaço físico adequado.

A Parte II é iniciada pelo Capítulo 9, “O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais”, em que Iraci Balbina Gonçalves Silva e Beatriz Aparecida Zanatta analisam as relações entre a proposta de formação de professores viabilizada pela política educacional dos Institutos Federais e as orientações educacionais formuladas por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial. As autoras concluem que a formação de professores segundo estas orientações, resulta na imposição de novos papéis ao docente: facilitador, avaliador ou orientador para utilização das tecnologias. A sua formação, conforme sugerem os organismos internacionais, tem como perspectiva a formação básica (empobrecida em conteúdos), sem consistência teórica, focada em formação continuada e indicando a utilização de tecnologia e materiais adequados.

As autoras Sandra Almeida Ferreira Camargo e Sandra Valéria Limonta Rosa, no Capítulo 10, “Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino”, desenvolvem uma análise crítica sobre a relação entre trabalho e educação para, em seguida, mostrar de que forma a internacionalização das políticas educacionais está afetando e corroendo essa relação em países com alto nível de desigualdade social, como o Brasil. Como caso exemplar, na política educacional do Estado de Goiás, a estratégia das avaliações em larga escala contribui acentuadamente para reforçar a precarização do trabalho docente.

Fabiano Antônio dos Santos, Fabíola da Silva Ferreira e Diego Martinez Vilalva apresentam, no Capítulo 11. “As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico”. São apresentados resultados da pesquisa realizada em duas escolas públicas do município de Corumbá-MS,

uma com nota baixa e outra com nota alta na avaliação do Ideb. A análise dos resultados evidencia o impacto das avaliações externas sobre o trabalho pedagógico e põe em questão a validade do Ideb como métrica de qualidade das escolas. Assim, as avaliações em larga escala buscam consensos entre os professores quanto à organização das atividades pedagógicas tomando como referência os conteúdos que aparecem nos instrumentos de avaliações, empobrecendo o ensino, além de conduzirem a práticas de responsabilização do professor pelos resultados da escola e dos alunos.

No Capítulo 12, “A gestão das escolas públicas por meio de Organizações Sociais em Goiás: a quem serve este projeto?”, a análise desenvolvida por Eliane Gonçalves da Costa Anderi e Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, tem como foco a origem, a caracterização e a constituição das Organizações Sociais (OS), previstas para assumir a gestão de escolas públicas. As autoras buscam explicitar as implicações dessa forma de gestão na oferta do ensino público de qualidade socialmente referendada. Tomaram como objeto de análise o projeto de transferência de gestão das escolas públicas para as OS no Estado de Goiás. A análise fundamentou-se em estudos da área do Direito e de Política Social, documentos e textos legais de âmbito nacional e estadual que regulam as Organizações Sociais, além do Projeto de Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado iniciada em 1998. As autoras concluem que o projeto de gestão de escolas públicas por OS no Estado de Goiás, da forma como está proposto, apresenta consonância com o projeto neoliberal do Estado Mínimo, por meio da privatização de bens e serviços públicos.

Fabrizio Cardoso da Silva, no Capítulo 13, encerra a segunda parte apresentando a pesquisa “Repercussões do Programa Mais Educação na melhoria da qualidade escolar”. O autor analisa, a partir de pesquisa empírica, o impacto do Programa Mais Educação na melhoria da qualidade de ensino da escola pública no Estado de Goiás. Demonstra, entre outros aspectos relevantes, que esse Programa, embora proposto para melhorar a qualidade de ensino pela permanência do aluno na escola em tempo integral e pela diversificação de atividades socioeducativas, de fato, reforça a busca, por parte das escolas, de melhores posições em rankings classificatórios e de melhor desempenho no Ideb. Com isso, ocorre perda da qualidade de ensino e não se efetiva a proposta de indução da Educação Integral, ao contrário do que propõe o Programa.

Nossa expectativa é de que este livro represente um marco na compreensão e discussão do impacto avassalador que as políticas educacionais, sob a égide do neoliberalismo e por meio da estratégia de internacionalização, estão provocando nas escolas e salas de aula, no trabalho dos professores, na atividade pedagógica e didática e no futuro destas e das próximas gerações de crianças e jovens, negando-lhe o direito ao desenvolvimento mais amplo por meio da educação escolar. Espera-se que, para além do seu claro espírito de denúncia e indignação perante esses efeitos drasticamente negativos, o conteúdo do livro contribua para enriquecer o movimento de resistência ao desmanche da escola pública brasileira e em defesa da educação pública democrática e emancipatória.

Goiânia, 20 de janeiro de 2018

PARTE I

**Políticas educacionais,
critérios de qualidade de ensino e
repercussões nas práticas pedagógicas**

A PESQUISA: REPERCUSSÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

RAQUEL A. MARRA DA MADEIRA FREITAS

A pesquisa apresentada nos capítulos deste livro resultou do projeto intitulado *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental*.¹ Foi realizada em escolas públicas de Educação Básica da rede estadual de educação do Estado de Goiás entre 2014 e 2016, com o propósito de reunir dados empíricos que possibilitassem a compreensão da influência nos objetivos, formas de funcionamento das escolas e práticas pedagógicas, de políticas educacionais formuladas com base em orientações de organismos internacionais. Uma das principais razões que justificou a realização da pesquisa foi a constatação da existência de valiosos estudos dos tipos teórico e documental a respeito dessa influência (entre outros, DALE, 2004; LESSARD E MIEIRIEU, 2004; PACHECO E MARQUES, 2014; LESSARD E CARPENTIER, 2015; LENOIR, 2016; EVANGELISTA, 2013, 2014; SILVA E CUNHA, 2014; LIBÂNEO, 2012, 2014, 2016; FREITAS, 2011, 2012; EVANGELISTA E SHIROMA, 2006; NEVES, 2005; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; LEHER, 1998; DE TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996), poucos deles, no entanto,

¹ O Projeto de pesquisa “Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental”, contou com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), por meio da Chamada Fapeg 005/2012 (Edital Universal).

dirigidos especificamente à busca de evidências dessa influência no funcionamento interno das escolas e salas de aula. Além de capítulos diretamente vinculados à pesquisa, foram acrescentados outros voltados para a mesma temática.

O propósito deste capítulo é a exposição geral da pesquisa, iniciando-se pela contextualização do problema e, posteriormente, explicitando-se as premissas teóricas e a metodologia empregada. Os capítulos seguintes são dedicados ao trabalho analítico dos dados, nos quais a menção à metodologia será mais breve, em virtude de já estar registrada aqui.

A pesquisa foi iniciativa do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, vinculado à Linha de Pesquisa de mesmo nome pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás). Os líderes do Grupo de Pesquisa, os pesquisadores José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas, foram os responsáveis pela condução da pesquisa em todas as suas etapas, sendo a coordenação exercida pelo primeiro. Desde sua proposição inicial, caracterizou-se como interinstitucional, envolvendo pesquisadores docentes e discentes vinculados à PUC Goiás, à Universidade Federal de Goiás (UFG) e ao Instituto Federal Goiano. Os pesquisadores discentes foram mestrandos e doutorandos vinculados aos Programas de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás e da UFG, integrantes do Grupo de pesquisa, cujas dissertações e teses foram vinculadas ao projeto maior e trataram de temáticas desdobradas do tema central da pesquisa.

O contexto e problema investigado

Na base do processo da construção teórica do objeto científico da pesquisa, estiveram presentes alguns pressupostos teóricos. Como escrevem Borba e Valdemarin (2010), é o esforço de trabalho teórico sobre a realidade que faz com que o real passe a ser entendido como objeto de conhecimento, sendo que o processo de tornar uma realidade perceptível em realidade inteligível, isto é, em objeto teoricamente construído, ocorre em condições histórico-sociais e epistemológicas instituídas. A presente pesquisa situa-se em um contexto histórico-social muito bem demarcado: o da ascensão das políticas

neoliberais no interior do processo contemporâneo da economia capitalista. Nesse contexto, o neoliberalismo trata a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, em ligação direta com o mercado.

A concepção norteadora da pesquisa foi aquela que compreende a ciência como produção social humana, criação humana determinada por condições históricas de desenvolvimento humano, isto é, a concepção materialista histórico-dialética do conhecimento. Nessa concepção, o conhecimento teórico científico consiste na reflexão sobre a práxis humana social e histórica que possibilita estabelecer seus vínculos com as necessidades humanas, e as atividades humanas em atendimento a essas necessidades. Entretanto, um elemento que modifica esses vínculos e lhe conferem determinada direção é o interesse (GAMBOA, 1998). O interesse epistemológico da pesquisa buscou romper com qualquer possibilidade de gerar um conhecimento cúmplice de princípios educacionais inspirados no processo social capitalista contemporâneo. A posição assumida foi a de pôr em evidência os vínculos entre determinados objetivos educacionais, organização escolar e práticas pedagógicas, caracterizando-se esses vínculos como estratégias e mecanismos de internacionalização de políticas educacionais no contexto da expansão do capitalismo globalizado e seu impacto no interior de escolas públicas no Brasil. A orientação epistemológica pedagógica desta pesquisa corresponde a um posicionamento teórico-político que permanece vivo, uma vez que o projeto democrático de educação pública, justa, igualitária, jamais foi alcançado em sua plenitude na sociedade brasileira e que, por essa razão, continua necessitando de respostas às clássicas perguntas apontadas por Tesser (1995) e que precisam ser dirigidas à escola pública brasileira: a quem educar? Para que? Como educar? A essas perguntas acrescenta-se outra, que antecede as anteriores, com que qualidade educar, para a qual é direcionada a pesquisa cujos resultados são trazidos neste livro.

A análise dessas perguntas em relação à escola pública brasileira implicou sua contextualização nas políticas neoliberais e nos interesses de expansão

do processo de produção capitalista, no qual se incluem estratégias globais de transformação da escola em lugar de mudanças educacionais locais em países periféricos. Cabe realçar, nesse contexto, que os princípios neoliberais do livre mercado e da lei da oferta e da procura abrangem, também, as ideias da individualidade, racionalidade e egoísmo como base para constituição das subjetividades (Hayek, 1960 apud SAMPAIO, SANTOS E MESQUIDA, 2002). O capital, nessa perspectiva, não se sujeita a nenhum controle nacional, sendo monitorado por organizações internacionais²: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras. Essas ideias estão por detrás das políticas educacionais formuladas para países periféricos e se encontram vinculadas a estratégias de redução e cortes em gastos públicos para esse setor. Além disso, como, também, apontaram Sampaio, Santos e Mesquida (2002), o FMI e o Banco Mundial impõem políticas de ajustes estruturais aos países periféricos.

Desse modo, no contexto atual, as políticas educacionais brasileiras estariam atendendo a princípios de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, cuja visão sobre qualidade de educação e de ensino vem intervindo fortemente em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola pública à medida que disponibilizam às camadas mais pobres da população uma educação que restringe as possibilidades de desenvolvimento dos alunos a interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho. Essa foi a principal hipótese da pesquisa.

As orientações do Banco Mundial contidas em documentos técnicos, amplamente divulgados, exibem um discurso supostamente humanista e democrático em que se estabelecem relações entre educação e redução da pobreza de modo que os governos assegurem, por exemplo, o acesso das camadas mais pobres à educação, o desenvolvimento humano. No entanto, esse discurso está carregado da visão economicista e mercadológica expressa em um currículo

² Entende-se por organizações internacionais o conjunto de instituições que, em certa medida, garantem a governança global por meio de normas, regras, leis, procedimentos para a resolução de disputas, ajuda humanitária, utilização de força militar, programas de assistência ao desenvolvimento, mecanismos para coletar informações. As organizações internacionais possuem aparatos burocráticos, orçamentos, instalações físicas, servidores públicos internacionais, grupos de especialistas, redes globais envolvendo indivíduos, agências governamentais, corporações e associações profissionais (HERZ e HOFFMAN, 2004).

instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas. A escola do conhecimento e da aprendizagem é substituída por uma por uma escola funcional, “prática”, aligeirada, voltada exclusivamente a suprir força de trabalho útil para o mercado. Essa escola imediatista, já disseminada no país, vem tendo seu funcionamento controlado por mecanismos de avaliação em escala nos quais são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, às adequadas condições de ensino e aprendizagem, às formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino. Desse modo, nesse modelo de escola é sonogado aos filhos das famílias pobres o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., os quais, numa perspectiva crítica, são considerados como condição essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho.

Conforme Sampaio, Santos e Mesquida (2002), a partir dos anos 1980 diversos países, inclusive europeus, aderiram ao Consenso de Washington³ e passaram a refletir nas suas ações educacionais as seguintes estratégias: o Estado não mais como financiador da educação e sim como avaliador e controlador por meio de sistemas de avaliação; privatização das instituições educacionais públicas; aplicação de critérios quantitativos para avaliação de alunos, docentes e instituições de ensino; ênfase no caráter prático da educação; tecnicização das ações; preparação dos alunos para o atendimento à demanda empresarial de formação profissional e técnica; oferta de formação rápida e à distância, predominantemente por escolas privadas e agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação; implantação da ideia de “sociedade do conhecimento” e da tecnologia informática. No Brasil, essas ideias começaram a ser implantadas nos anos 1990 no governo de Fernando Collor e tiveram continuidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso e seguintes.

³ O Consenso de Washington refere-se a um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico, medidas essas elaboradas por economistas do Banco Mundial e do FMI em 1989, para serem adotadas por países periféricos, definindo as seguintes regras: disciplina fiscal, redução de gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, cambio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto sem restrições, privatização de empresas estatais, desregulamentação e desburocratização, direito à propriedade intelectual.

Assim, na perspectiva neoliberal, a educação é subordinada a uma visão de mundo economicista e a posiciona a serviço do desempenho do indivíduo no mercado para potencializar o crescimento econômico, por meio da formação para a ação individual competitiva no mercado de trabalho (GENTILLI, 1998). Nessa visão, o papel da escola é estar a serviço dos interesses do capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade na sociedade contemporânea de modo a plasmar no indivíduo capacidades adaptativas e de flexibilidade para o trabalho, o qual vem passando por transformações de natureza tecnológica e organizacional em função das expectativas de lucratividade. Para isso, são centrais duas estratégias: a) atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho; b) utilizar a educação para proclamar as ideias de excelência do livre mercado e da livre iniciativa. Nesse sentido, alterações curriculares se voltam à preparação estreita para o local de trabalho e também à aceitação dos postulados do credo liberal (GENTILLI e SILVA, 2002). Dale (2004) aponta a existência de dois direcionamentos dos processos de globalização e internacionalização: Cultura Educacional Mundial Comum e Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. O primeiro direcionamento “conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estado-nação individuais autônomos”; o segundo “implica forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações” (DALE, 2004, apud BORDIN, 2015, p. 82).

Tais direcionamentos no campo da educação traduzem-se em padrões de qualidade para a educação escolar que se restringem ao eficientismo, sendo o currículo o meio de operacionalizá-lo nos processos de cognição e no comportamento dos alunos, e a avaliação da aprendizagem, do professor e da escola, o meio pelo qual se opera o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano. Dentro do consenso neoliberal, a escola tornou-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva.

A pesquisa apresentada nos vários capítulos deste livro traz posição radicalmente contrária a essas perspectivas ideológicas e economicistas. Apoiase

no entendimento de que as finalidades da educação escolar não podem ser reduzidas a funções imediatistas ligadas à preparação para trabalho, à minimização de conflitos sociais e à solução de problemas que afetam a capacidade produtiva e lucrativa do sistema capitalista. Ao contrário, acredita-se que o objetivo preponderante da escola é assegurar a todos os alunos a apropriação da experiência social e historicamente constituída expressa na ciência, na arte, na filosofia, visando o desenvolvimento orientado para a formação da personalidade. Trata-se, assim, da formação integral de capacidades humanas dos alunos tendo em vista uma sociedade justa, democrática, em que possam ser superadas desigualdades sociais.

Em face, portanto, do confronto entre distintos posicionamentos acerca de finalidades e objetivos da educação escolar, cabe perguntar: como se dá, efetivamente, a influência das políticas educacionais formuladas por organismos internacionais nas políticas para a escola pública de ensino fundamental? Como afetam a organização interna das escolas, o alcance das finalidades educativas e pedagógicas, o trabalho pedagógico-didático dos professores, a aprendizagem dos alunos? Qual é o real impacto do currículo instrumental na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos? De que forma tais políticas atuam no empobrecimento da formação oferecida aos alunos? Que tipo de inclusão vem sendo propiciada por essas políticas para a educação escolar pública? Que tipo de qualidade de ensino resulta da implantação nas escolas dessas políticas?

Para a busca de respostas a essas questões, foi estabelecido como objetivo principal da pesquisa apreender influências, no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos, de propostas educativas de organismos internacionais, por sua vez inscritas nas políticas educacionais do Estado de Goiás (GOIÁS, 2001a; 2011b; 2012a; 2012b), e o impacto de critérios de qualidade de ensino presentes em documentos desses organismos no funcionamento interno das escolas. Foram elencados como objetivos específicos:

- Identificar a constituição teórica e histórica das orientações curriculares e seus referenciais de qualidade do ensino e aprendizagem da política educacional brasileira em suas relações com as orientações emanadas de organismos internacionais;
- Identificar a presença dessas orientações em documentos oficiais do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás;

- Identificar a visão de dirigentes escolares e professores em relação aos referenciais de qualidade de educação-aprendizagem expressos nas orientações oficiais e como respondem às orientações oficiais da Seduce/GO;
- Analisar os impactos dessas orientações na escola e nas práticas pedagógicas e na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
- Analisar os alcances e contribuições dos referenciais de qualidade de ensino das políticas para a promoção da igualdade social e educativa.

Ao colocar-se o desafio de responder a tais questões, a pesquisa pretendeu retomar a discussão em torno das finalidades, objetivos e funções da escola, especialmente aquela que é a única oferecida à população pobre: a escola pública. Essa escola, necessariamente, deve estar a serviço de um projeto de construção de uma sociedade humanizada e justa. Nesse sentido, a pesquisa buscou caracterizar com dados empíricos o que há tempos vem sendo denunciado por pensadores críticos do campo educacional: a escola pública está cada vez mais entregue a interesses apenas capitalistas de formação e desenvolvimento humano.

As premissas teóricas

De acordo com as premissas teóricas sobre educação e ensino assumidas nessa pesquisa, compreende-se a educação escolar como uma prática social de formação humana cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça social e que ela só se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens, principalmente os pertencentes aos segmentos empobrecidos da população. Para cumprir esse objetivo, há que se considerar o contexto sociocultural e institucional concreto da escola, implicando em assegurar as ações, condições e procedimentos necessários a um ensino que não se resume nem à consecução de competências meramente pragmáticas nem somente a restringir a atividade escolar a práticas de socialização. Trata-se de promover por meio do ensino-aprendizagem a formação e o desenvolvimento dos alunos, por meio da apropriação de conhecimentos, modos e métodos de pensamento, modos de ação e de relações sociais, valores, habili-

dades, enfim, os conhecimentos necessários ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos (LIBÂNEO, 2013; 2014; 2016).

Essa compreensão do papel social da escola remete a princípios da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano formulada por L. S. Vygotsky (1992; 2001; 2003a; 2003b; 2005), sintetizados na ideia de que a instrução (como unidade entre o ensino e a aprendizagem que promove o desenvolvimento humano⁴) é o principal meio de promoção do desenvolvimento humano por meio da formação integral das capacidades dos alunos. Essa formação, longe de servir aos interesses competitivos e mercadológicos capitalistas e neoliberais, serve à constituição das capacidades necessárias ao desenvolvimento subjetivo humano, dentro de uma perspectiva social de justiça e igualdade que inclui as diferenças e a diversidade humana. Na teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov (1982; 1987; 1988; 1991; 1999), abarcando e ampliando a teoria de Vygotsky, o objetivo da educação escolar é favorecer a reflexão ativa dos alunos e formar sua consciência de modo a propiciar-lhes as condições de produzir avaliações críticas em relação aos outros e a si mesmos, refletir e escolher livremente suas decisões e ações, diferentes dos parâmetros formativos de adaptação social ao mundo do trabalho pelo atendimento aos critérios mercadológicos. Conforme afirmam Davydov e Zinchenko (1991, p. 14), nesse princípio reside a filosofia de uma pedagogia cultural e histórica: “...talvez chegue o momento em que já não seja preciso buscar ao homem porque o temos diante de nossos olhos já há muito tempo. Será necessário somente ajudá-lo para que seja ele mesmo”.

Nessa abordagem teórica, Libâneo (2009) defende que as escolas existem para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares, condição para inserção ativa e crítica no mundo do trabalho, da cultura, da política, enfim, para o exercício

⁴ Conforme Longarezi e Puentes (2017, p. 13), a finalidade e o objeto da *obutchénie* (palavra russa que significa instrução, mas no sentido de processo de ensino-aprendizagem) é o desenvolvimento, razão pela qual seu sentido pleno é de processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Eles escrevem: “*obutchénie* é um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto, do ensino e da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos”.

da cidadania. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. Apoiando-se em premissas da pedagogia histórico-cultural, o autor posiciona-se em relação à escola:

[...] é uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social, cuja função nuclear é a atividade de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, isto é, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos gerais de pensar e agir associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. No entanto, ensina-se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos à experiência sociocultural e à atividade psicológica interna dos alunos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares em contextos concretos. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. (LIBÂNEO, 2009, p. 109)

Frigotto também expressa, igualmente, uma concepção crítica acerca de qual deve ser o papel social da educação escolar:

[Uma educação] que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas, e o mundo humano/social, político, cultural, estético, artístico. (...) A escola pública unitária e politécnica – que articula ciência, conhecimento, cultura e trabalho – não pode ser nem homogeneizadora nem atomizadora e particularista. (...) O desafio é que um conjunto de conceitos e categorias básicas possa ser reconstruído ou produzido com base na diversidade, tanto regional como social e cultural. Isto significa que os sujeitos coletivos singulares são a referência real, ponto de partida e de chegada, e que não podem ser homogeneizados *a priori*. Em contrapartida, o objetivo é que, ao longo do processo, todos possam ter direito ao patamar possível de conhecimento. Se, de um lado, a homogeneização pelo alto violenta as singularidades dos sujeitos coletivos e sua particularidade histórica, por outro, a escola não pode ter como ponto de chegada a pulverização das particularidades, mas desenvolver um grau de universalidade histórica construída nessa diversidade (unidade do diverso). (FRIGOTTO, 2005, p. 248)

Portanto, o problema da escola diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos sendo que os resultados da escola, social, pedagógico, cultural, expressam-se nas aprendizagens efetivamente consumadas. Escola e ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. Formar capacidades cognitivas é formar o pensamento teórico-científico por meio de abstrações e generalizações, que levam às categorias e aos conceitos, que são procedimentos mentais para nos relacionarmos com o mundo. Desse modo, a atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e a formação de sua personalidade global. Essa formação de ações mentais, ou de novos usos de uma ação mental, requer, por parte dos alunos, uma atividade reflexiva e, da parte dos professores, a mediação didática, precisamente a intervenção intencional na formação de processos mentais do aluno. Nesse sentido, o aspecto nuclear do processo de ensino-aprendizagem é a formação de conceitos, ou seja, desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e atuar com conceitos, ajudando os alunos a desenvolverem compreensão científica do mundo mediante a unidade dos processos cognitivo, afetivo, moral.

Tendo em conta que as atuais políticas educacionais operam num sentido oposto a esse entendimento do papel do ensino escolar, a hipótese central da pesquisa compõe-se de duas assertivas: a) os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, estão intervindo fortemente na configuração interna das escolas e afetando suas práticas institucionais (organizacionais, curriculares e pedagógicas) e essa intervenção ocorre por meio das políticas educacionais brasileiras que, por sua vez, incorporam a visão destes organismos sobre objetivos educacionais, qualidade da educação, organização curricular, trabalho docente, qualidade do ensino, aprendizagem dos alunos, avaliação da aprendizagem, avaliação da escola, etc.; 2) essa intervenção vem acarretando a deterioração do ensino público, especialmente aquele destinado às camadas mais pobres da população, ao reduzir a qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem meramente a expectativas de desempenho futuro das crianças e jovens relacionadas com empregabilidade imediata. Estas hipóteses estão respaldadas em análises teóricas acuradas por pesquisadores nacionais e internacionais já mencionados no início deste capítulo.

A particularidade desta pesquisa foi a de buscar dados empíricos que pudessem fornecer elementos mais expressivos acerca da influência das políticas internacionais nas políticas educacionais locais e, especialmente, do impacto no cotidiano das escolas e salas de aula. Com efeito, o currículo instrumental, a par de todo o conjunto de ações governamentais que o rodeia, disseminado nas Secretarias de Educação de todo o país, vem se concretizando no sistema de ensino avaliado por provas externas, as quais, além de constituírem como uma das estratégias mais fortes de controle das escolas e dos professores, ignoram os fatores intraescolares que interferem na aprendizagem, especialmente os referentes à estrutura e organização escolar, às reais condições de ensino e aprendizagem, de trabalho, de formação profissional docente. Nesse modelo de educação escolar, os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino são praticamente ignorados, substituídos pela redução quantitativa e qualitativa dos conhecimentos científicos artísticos, filosóficos, estéticos etc., precisamente aqueles conhecimentos que, sob uma concepção democrática emancipatória, são condição essencial desenvolvimento humano dos alunos, da sua personalidade, e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo produtivo no processo de produção e consumo no capitalismo.

No plano da hipótese formulada para a pesquisa, a visão que atribui à escola o papel de servir somente ao sistema econômico neoliberal e de reduzir a formação às finalidades do trabalho no capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade na sociedade contemporânea, culmina na acentuação das desigualdades sociais, amplia a exclusão social dos pobres, dando continuidade e reproduzindo-a dentro da própria escola.

O percurso metodológico

A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa básica, exploratória, com abordagem predominantemente qualitativa. Quanto aos procedimentos de investigação, foram utilizados a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo em escolas públicas estaduais.

A pesquisa documental abrangeu os principais documentos do Banco Mundial e da Unesco que contêm orientações para políticas educacionais em países periféricos bem como documentos da Secretaria Estadual de Educação

de Goiás⁵. A pesquisa bibliográfica visou reunir estudos e pesquisas, já mencionados, que mostram a atuação dos organismos financeiros internacionais no ensino brasileiro, as intencionalidades desses organismos ao proporem ações de combate à pobreza e, ao mesmo tempo, como essa atuação afeta os resultados escolares de alunos pertencentes aos segmentos mais empobrecidos da sociedade. A pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas mantidas pela Seduce - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás.

Para a seleção das escolas para a pesquisa de campo, foi considerada a região metropolitana de Goiânia, sendo adotados critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de exclusão foram utilizados como forma retirar do universo da pesquisa as escolas com políticas e formas de organização muito específicas que poderiam dificultar a uniformidade dos procedimentos de coleta de dados. Dessa forma, foram retiradas as escolas de tempo integral e as escolas estaduais mantidas pela Polícia Militar de Goiás. Para o critério de inclusão, tomou-se como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mais recente, isto é, 2011, que no momento da elaboração do projeto era o mais recente divulgado. Com base nesse critério, foram estabelecidos o menor e o maior Ideb, sendo que em cada região foram selecionadas uma escola com o menor Ideb e uma com o maior, em diferentes municípios de Goiânia e entorno. Com esses critérios, as escolas foram solicitadas a participar da pesquisa, sendo que 10 aceitaram.

Em cada escola foram selecionados os professores das disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Ciências do 9º ano. Essa escolha deveu-se à consideração de que o 9º ano demarca o final da segunda etapa do Ensino Fundamental e a transição à terceira (Ensino Médio). Foram consideradas essas três disciplinas por serem as que possuem o maior peso na formação dos alu-

⁵ Foram utilizados principalmente os seguintes documentos: BANCO MUNDIAL: Educación: documento de política sectorial (1974); Prioridades e estratégias para a educação (1995); Atualização da Estratégia do Setor de Educação (2006); Social exclusion and the EU's social inclusion study (2007); Conhecimento e inovação para a competitiva (2008); Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (2011). UNESCO: Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990); Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993); Educação: um tesouro a descobrir (1998). O marco de ação de Dakar Educação para Todos (2000). Secretaria Estadual de Educação: Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças (2011a); Prêmio Escola. Programa de reconhecimento do desempenho das escolas públicas estaduais (2011b); Programa Reconhecer. Educação o mérito é seu. Ampliado para valorizar o trabalho pedagógico das escolas (2012a); Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (Versão Experimental) (2012b).

nos, em termos de quantidade de aulas semanais. Entre as 10 escolas que aceitaram participar da pesquisa em apenas oito houve concordância de todos os professores, coordenador e diretor em se tornarem participantes. Desse modo, o total de participantes da pesquisa foi de 40 participantes, sendo 24 professores, oito coordenadores, oito diretores.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: roteiro de observação direta não participante de aulas e roteiro de entrevista semiestruturada com participantes. Nas oito escolas foram observadas 146 aulas sendo 59 de Matemática, 48 de Língua Portuguesa, 59 de Ciências. O número menor de aulas de Língua Portuguesa foi devido à ocorrência de avaliações ou outras atividades fora da sala de aula nos dias previstos para observação.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na própria escola com gravação simultânea em áudio e posterior transcrição, sendo o mesmo roteiro utilizado para Professor, Coordenador e Diretor. Os entrevistados foram oito professores de Matemática, oito de Língua Portuguesa e oito de Ciências; oito coordenadores; oito diretores. Portanto, todos os 40 participantes concederam entrevistas.

O roteiro de observação foi organizado em dois tópicos principais, como se apresenta a seguir.

Atuação dos Professores

- a) Organização do ambiente de ensino e organização das aulas
- b) Conhecimentos e habilidades em relação ao desenvolvimento do conteúdo e às tarefas
- c) Relacionamento com os alunos

Atividade (Ações) dos Alunos

- a) Domínio cognitivo
- b) Domínio afetivo (comportamento emocional)

Para registro dos dados utilizou-se o software webQDA⁶. As observações e entrevistas foram transcritas e inseridas nas fontes internas do projeto

⁶ webQDA (web Qualitative Data Analysis) é um software que auxilia na análise qualitativa de dados não-numéricos e não-estruturados de caráter qualitativo, específico para a investigação qualitativa em geral (NERI DE SOUZA, COSTA, & MOREIRA, 2010).

no software. Foram criados ambientes separados por escola e neles registrados os dados obtidos por meio de entrevista e de observação, por tipo de sujeito participante. Para não revelar a identificação das escolas e dos participantes, foram criados previamente à inserção dos dados um sistema de identificação por letras e números. A cada escola foi atribuído um código. Nas citações de dados, de entrevista ou de observação, os códigos de identificação iniciam-se por E, que corresponde a Escola. O número em seguida corresponde ao número atribuído à escola no conjunto de escolas pesquisadas. A letra C, corresponde a Coordenador; D, corresponde a Diretor; P1, corresponde a Professor de Matemática; P2, corresponde a Professor de Português; P3, corresponde a Professor de Ciências; A, corresponde a Aluno. Portanto, E01P1 significa Escola 01 professor de Matemática; E01P2, significa Escola 01, Professor de Português; E01P3, significa Escola 01, professor de Ciências; E01C, significa Escola 01 Coordenador; E01D significa Escola 01 Diretor. Essa lógica de codificação foi aplicada a todas as escolas, mudando-se apenas o número da escola.

Para orientar o início da análise foram definidas categorias apriorísticas derivadas do material documental e bibliográfico, as quais se esperava encontrar, de acordo com a problematização levantada e os objetivos pretendidos com a pesquisa:

1ª. categoria: Indicativos da presença da política educacional nas finalidades e objetivos da escola e nos critérios de qualidade de ensino.

2ª. categoria: Incidência de orientações da política educacional nas práticas de organização e gestão da escola: planejamento escolar (projeto pedagógico, planos de ensino), estrutura curricular, estrutura e processos de organização e gestão, processos de tomada de decisões, ações de formação continuada, coordenação e apoio pedagógico aos professores, escolha/elaboração de material didático, práticas de avaliação da aprendizagem etc.

3ª. categoria: Incidência de orientações da política educacional nas práticas pedagógico-didáticas (sala de aula): aspectos organizacionais da aula, aspectos pedagógico-didáticos, aspectos da aprendizagem e desenvolvimento.

4ª. categoria: Atitudes e formas de atuação dos dirigentes escolares e dos professores em relação às orientações oficiais (adesão, postura crítica com resistência, postura crítica com práticas aderentes etc.).

No entanto, no avanço do trabalho analítico e interpretativo, a reflexão dialética levou a constatar a necessidade de novas categorias para possibilitar o movimento entre a totalidade e a singularidade dos dados. O Quadro 1 apresenta as categorias que dizem respeito aos resultados que são apresentados nos Capítulos que compõem a Primeira Parte desse livro. As fontes dizem respeito a quantas entrevistas ou observações em que o tema relacionado à categoria aparece e as Referências dizem respeito a quantas vezes no total a esse tema foi referido pelos participantes da pesquisa ou identificado em observação.

Quadro 1: Categorias dos nós em árvore, com as respectivas fontes e referências de aparecimento nas entrevistas

Nome da Categoria	Fontes	Referências
Finalidade e objetivo da escola	8	18
Política educacional	9	19
Influência no ensino aprendizagem	21	47
Desigualdade escolar	21	39
Condições de trabalho	14	23
Remuneração	16	24
Bônus	17	25
Salário	17	25
Jornada de trabalho	6	7
Políticas de Gestão	13	26
Avaliações externas	12	43
Qualidade da Educação	12	22
Qualidade de ensino	30	73
Qualidade e avaliação	17	59
Currículo e formação integral dos alunos	9	13
Currículo e desenvolvimento dos alunos	21	46
Currículo e avaliação da aprendizagem	19	36
Currículo Referência	13	51
Qualidade e gestão	6	13
Atuação dos professores	8	21
Praticas Pedagógico-didáticas	9	22

Nome da Categoria	Fontes	Referências
Metodologia de Ensino	14	34
Acompanhamento das aprendizagens	11	22
Autonomia do professor	4	9
Gestão do tempo e das atividades	10	15
Normas, regras, controle, acordos coletivos	18	46
Organização da sala	2	3
Políticas da Seduce	32	174
Bimestralização	6	10
Orientações ao professor	13	33
Estrutura física	25	58
Material Didático	24	58

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os pesquisadores acessaram o software e obtiveram os dados referente ao foco do seu subprojeto, desenvolvendo a análise a partir das categorias que apareceram no recorte dado, por exemplo, impacto das Políticas Educacionais nas práticas pedagógicas de Ciências; impacto das Políticas Educacionais nas práticas pedagógicas de Matemática; impacto das Políticas Educacionais nas práticas pedagógicas de Ciências; políticas neoliberais e qualidade do ensino; e assim por diante.

Nos capítulos que se seguem são apresentados os resultados do trabalho analítico e interpretativo do conjunto de categorias.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Educación*: documento de política sectorial. Washington, D.C.: World Bank, 1974.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação*. Washington, D.C.: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Conhecimento e inovação para a competitiva*. Confederação Nacional da Indústria (tradução). Brasília: CNI, 2008.

BANCO MUNDIAL. *Atualização da Estratégia do Setor de Educação*. Washington, DC: World Bank, 2006. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf>. Acessado em: 15/04/2014>.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial*. Washington, DC: World Bank, 2011.

BORBA, S.; VALDEMARIN, V. T. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 23-37, Jul./Dez., 2010.

BORDIN, T. M. Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: algumas incursões. *Saberes*, Natal - RN, v. 1, n. 11, fev. 2015, p. 78-93.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação e Sociedade*, Campinas SP, 25 (87), 2004, p. 423-460.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de Generalización en la Enseñanza*. Tradução M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Moscou, vol. XXX, n. 8, ago. 1988.

_____. A New Approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. *Activity Theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

DAVYDOV, V. V.; MÁRKOVA, A, K. La Concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. Cultura, educación, mentalidade. *Perspectivas*, vol. XXI, n. 1, 1991.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, O. (Org.) *O que revelam os “slogans” na política educacional*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores: 2014.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In FONTOURA, H. A. (Org.) *Políticas públicas e movimentos sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação e suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Modo de acesso: Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M, I. M. (Orgs.) *A escola pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 379-404, 2003.

GAMBOA, S. S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas, SP: Práxis 1998.

GENTILLI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998. GENTILI, A. A. P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, A. P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOIÁS - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. 2011a. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao>>.

GOIÁS - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Prêmio Escola: Programa de reconhecimento do desempenho das escolas públicas estaduais*. 2011b. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/04->>.

GOIÁS - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Programa Reconhecer: educação o mérito é seu*. Ampliado para valorizar o trabalho pedagógico das escolas. 2012a. Disponível em: <http://docslide.com.br/education/reconhecer.html>.

GOIÁS - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (Versão Experimental)*. 2012b. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>>.

HERZ, M.; HOFFMAN, A. R. *Organizações Internacionais: história e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 10ª reimpressão.

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

LENOIR, Y. et al. (Orgs.) *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas educativas: aplicação na prática*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

LESSARD, C. E MEIRIEU, P. H. (Eds.). *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et en jeux internationaux*. Bruxelles: Groupe De Boeck, 2005.

LIBÂNIO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre as exigências democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS,

A.; SUANNO, J. H. SUANNO, M. V. R. *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Org.) *Educação básica: políticas, avanços, pendências* (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.

NERI DE SOUZA, F.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. WebQDA: Software de Apoio à Análise Qualitativa. *Anais... Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (5ª)*, CISTI'2010, Santiago de Compostela, Espanha.

NEVES, L. M. W. (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã. 2005.

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

PEREIRA, João M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 77-100, 2014.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7. p. 165-178, set. /dez. 2002.

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

TESSER, João G. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990.

_____. *A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos*. Nova Delhi - Índia: Unesco, 1993.

_____. *O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: 2010.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WORLD BANK. *Social exclusion and the EU's social inclusion study*. Washington, D. C.: World Bank, 2007.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA: UMA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO RESTRITA E RESTRITIVA

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Introdução

O objetivo deste capítulo é demonstrar que os critérios de qualidade de educação apontados em reformas educativas amparadas nos princípios do neoliberalismo, especialmente as expressas em documentos do Banco Mundial e da Unesco, representam distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social na escola. São abordadas, inicialmente, as relações entre critérios de qualidade de educação e finalidades educativas escolares numa perspectiva, ao mesmo tempo, política e pedagógica. No segundo tópico, são apresentadas as acepções de qualidade de educação nas últimas décadas e as que estão em disputa, presentemente, no meio educacional, sugerindo-se, ao final, uma visão de qualidade de educação que busca, pelo processo educativo, o desenvolvimento humano e a autonomia do sujeito tendo em vista a formação para a cidadania crítica. No terceiro tópico, com base nessa visão e com o apoio nos dados da pesquisa de campo apresentados neste livro, argumenta-se que as políticas neoliberais para a escola não promovem a qualidade de educação¹, ao contrário, são restritivas à promoção do desenvolvimento humano. O capítulo é concluído com a recomendação de

¹ Por razões de espaço, dispensei-me neste texto de fazer distinções entre os termos educação e ensino, ainda que seja uma tarefa epistemologicamente relevante. No entanto, peço ao leitor que considere o termo “educação” como “educação escolar”, o que remete necessariamente ao ensino.

combinar, numa proposta educacional, critérios de qualidade políticos e pedagógicos visando uma educação para o desenvolvimento humano e formação da personalidade integral como condição de justiça social.

Finalidades educativas escolares e critérios de qualidade de educação: a hegemonia neoliberal

No atual contexto econômico, político e cultural, as políticas educacionais devem ser analisadas como estratégias de planejamento e de gestão estabelecidas no plano da economia política global, para além das demandas internas dos países. Em razão disso, formuladores, estudiosos e gestores de políticas e de currículos e agentes das comunidades escolares precisam compreender os interesses e as intenções inscritas em diagnósticos e orientações de organismos e agências multilaterais comprometidos com a mundialização do capital. Pesquisas acerca da influência dessas orientações nas políticas educacionais de vários continentes², já mencionadas nos capítulos anteriores, permitem identificar a relação entre finalidades e objetivos dos sistemas escolares, critérios de qualidade da educação escolar sua ressonância na formulação de currículos, objetivos da formação escolar, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem incluindo práticas de avaliação, políticas de formação de professores, etc. Desse modo, pode ser identificado um percurso sequencial das decisões que vão sendo tomadas para o funcionamento dos sistemas escolares: finalidades educativas e critérios de qualidade orientam políticas educacionais e estas são expressas em orientações curriculares por meio das quais tais finalidades e critérios chegam às escolas e ao trabalho dos professores nas salas de aula. Como esclarece o autor:

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas

² Entre essas pesquisas, podem ser citadas em nível internacional, Lenoir(2016); Lessard e Carpentier (2016); Pacheco e Marques (2014); Young(2007); Lessard e Meirieu(2005); Dale (2004); Ball (2004); em nível nacional, Silva e Cunha (2014); Libâneo (2012), (2014), (2016); Evangelista (2013), (2014); Freitas(2011), (2012); Evangelista e Shiroma (2004), (2007); Neves (2005); Frigotto e Ciavatta (2003); Leher(1998); De Tommasi, Warde e Haddad(1998).

são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula. (LENOIR, 2016, p. 19)

Segundo esse mesmo autor, “finalidades indicam uma orientação filosófica e valorativa, explicitam os valores e dão fundamento à organização do sistema educativo”. Por sua vez, elas orientam os objetivos que se referem a resultados mais precisos, circunscritos, voltados a ações concretas delimitadas para certo período de tempo, inclusive operacionalizados em metas quantificáveis. Não se pode dizer que a definição de finalidades por parte de organismos multilaterais tenha o poder de, por si só, determinar os rumos de uma política educacional, já que os países têm de formular suas próprias políticas conforme peculiaridades políticas, econômicas, culturais etc. No entanto, a partir delas podem ser identificadas as orientações para os sistemas escolares e investigar como elas aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula. Esta constatação justifica a realização de pesquisas, tal como a reproduzida neste livro, em que finalidades educativas e critérios de qualidade de educação – estabelecidos em documentos produzidos por organismos internacionais na perspectiva dos princípios neoliberais – são analisados nos sentidos que atribuem ao processo educativo e como incidem nas práticas escolares.

Vários autores mostram que as políticas educacionais na atualidade, em vários países, sofrem o impacto direto do neoliberalismo. Conforme Torres-Arfizmendi (2009), o neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade em que vigoram os princípios da eficiência, competitividade e produtividade os quais se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos como a educação. Por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI são determinados os significados de qualidade da educação a serem adotados pelos países em vias de desenvolvimento. Lenoir (2016, p. 137) destaca a difusão do neoliberalismo em todas as esferas de atividade, inclusive no campo educativo e na instituição escolar, mostrando que se trata de uma ideologia que “induz a práticas sociais que visam uma modificação radical do ser humano – um ‘homem novo’ – e modelos de governança copiados da empresa”, tornando-se a referência de toda ges-

tão da vida humana e social. Pacheco e Marques (2014) esclarecem que, no modelo neoliberal, finalidades educativas escolares surgem subordinadas a formas de governabilidade sustentadas pelo mercado. Conforme esses autores, “as novas formas de governabilidade são impostas pela estandardização de resultados, em que ganha sentido a concepção de escola regulada por fatores de produtividade” (PACHECO E MARQUES, 2014, p. 20). Desse modo, os resultados das avaliações externas são usados para gerenciamento das escolas e professores, transferindo-lhes a responsabilidade por esses resultados.

A expansão do neoliberalismo está associada ao fenômeno da globalização. Para Dale (2004, p. 436), “a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”. Segundo esse autor:

[...] todos os quadros regulatórios nacionais são, agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. É por essas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441)

Para Lenoir (2016, p. 8), o termo globalização é entendido como “um projeto ideológico impulsionado pelo neoliberalismo econômico que tem por efeito submeter a população às leis do mercado [...] uma opção do capitalismo a serviço apenas de seus interesses financeiros, sustentado pela ideologia neoliberal, entre outros possíveis que oferece a mundialização”. Seus efeitos no campo da educação se traduzem na uniformização das políticas educacionais em escala mundial por meio de modelos de governança decorrentes de avaliações externas, conforme pode ser constatado em documentos oficiais do governo como diretrizes, programas, projetos etc. Freitas (2011) argumenta que os organismos multilaterais, ONGs, movimentos pela educação vinculados a corporações empresariais, “procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo”, definindo objetivos para a escola a partir de necessidades estratégicas de mão de obra. Desse modo, a educação destina-se à formação de trabalhadores para necessidades imediatas da economia.

A partir de 1990, políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais de países em desenvolvimento ou emergentes, passam a ser formuladas de forma muito expressiva por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco. Por exemplo, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), estão presentes quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência, conforme estudo de Libâneo (2016).

A “educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem” é a finalidade educativa mais importante, pois se trata de um direito fundamental de todos. Segundo o artigo IV da Declaração, aprendizagem se refere à aquisição de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em razão disso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]”. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990). O que se recomenda é um currículo instrumental visando resultados de aprendizagem mensuráveis obtidos por meio de sistemas de avaliação.

A *atenção para o desenvolvimento humano* inclui a busca do bem-estar para todos para superar a marginalidade e a pobreza, tendo em vista potencializar a capacidade produtiva e, assim, contribuir para desenvolvimento econômico e social. A ideia de desenvolvimento humano, assim, vincula-se à concepção individualista e competitiva de ser humano conforme os princípios do liberalismo, em que o indivíduo é visto “não só como objeto de exploração, mas como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado” (BLOOM, 2004, p. 220).

A “educação para o mercado de trabalho” é uma finalidade que justifica de modo mais visível os esforços dos sistemas de ensino para assegurar a aprendizagem para todos. Na Declaração de Jomtien (1990), um dos principais desafios é o de “melhorar a capacidade do sistema de ensino para contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho e garantir que alunos desfavorecidos e de baixo desempenho tenham acesso à qualidade e a oportunidades de aprendizagem relevantes”. Em documento recente do Banco denominado *Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento*, verifica-se que a

estratégia para se alcançar a “Aprendizagem para Todos” na próxima década é que “os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44). Fica realçada ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis e habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado, pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade integral, longe de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social.

A quarta finalidade, “educação para a sociabilidade e integração social”, realça o papel da escola como espaço de convivência visando “satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância que ajudem a prevenir a violência e os conflitos” (UNESCO, 2000). Combinando-se os objetivos anteriores em que se recomenda aos pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas e preparação para o mercado de trabalho, tem-se aqui a recomendação de educação para a sociabilidade para contenção de conflitos sociais tendo em vista se obter a harmonia social necessária para o desenvolvimento econômico. Ou seja, trata-se de formar para um tipo de cidadania, em que “espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade”, levando a reduzir as diferenças e a miséria e amenizando a luta de classes e as diferenças raciais, sociais, culturais entre tantas outras (FALLEIROS, 2005, p. 211).

O que se pretendeu argumentar neste tópico foram duas ideias: a primeira, que a definição de qualidade de educação implica pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos dos quais resultam critérios de qualidade que, por sua vez, orientam políticas educacionais e orientações curriculares; portanto, critérios de qualidade não são nem objetivos nem neutros. A segunda é de que, presentemente, finalidades educativas e critérios de qualidade são definidos com base no modelo da racionalidade econômica, que incide de modo direto ou indireto no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos procedimentos pedagógico-didáticos. Essas políticas atingem, também, os professores em suas condições de exercício profissional: pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-defi-

nidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados.

Visão crítica de conceitos de qualidade de educação nas últimas décadas e defesa de uma qualidade de educação voltada para o desenvolvimento humano

É recorrente nas publicações que abordam o tema da qualidade de educação o reconhecimento de que se trata de um conceito altamente problemático, polissêmico, multifacetado, difuso (GUSMÃO, 2013a; SILVA 2008; CASASSUS, 2003), que não pode ser expresso em termos absolutos ou neutros. A questão remete ao assunto abordado no tópico anterior: para se compreender o sentido de melhoria da qualidade da educação é preciso perguntar antes sobre a concepção de finalidades educativas. Escreve Gusmão (2013a, p. 301): “variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade”. Qualidade da educação implica, portanto, juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade. Considere-se, por exemplo, que os termos educação pública, educação de massa ou educação de elite vêm associados a um determinado sentido de ‘finalidades’, explícito ou implícito. Se escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é produzir alguma coisa, produzir um aluno, fabricar um aluno. Se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante. Em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola. Quais são, então, os sentidos de qualidade da educação?

Silva (2008) aponta importantes aspectos a considerar em relação ao conceito de qualidade: não há, em educação, uma qualidade tida como essencial e verdadeira; não é uma propriedade a ser apreendida na realidade, mas um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tem de qualidade e escola. Para esse autor, o conceito de qualidade é socialmente construído e, assim, critérios de qualidade devem ser interpretados a partir de condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Além disso, pode ficar restrito a provimento de meios, recursos, metodologias, sem remeter-se ao que é realmente substantivo, o significado do termo educação. Para ele,

há um denominador comum na compreensão do conceito, ou seja, “a própria configuração da educação escolar como uma prática de caráter público” (SILVA, 2008, p. 20). Com isso, fica reforçada a ideia de que o conceito de qualidade da educação está relacionado a diferentes concepções de educação escolar e seus respectivos parâmetros de qualidade.

Nos últimos cinquenta anos várias acepções de qualidade de educação são encontradas, conforme o contexto de cada período. O debate e as ações sobre a ampliação de vagas escolares para atender a população em idade escolar remontam aos anos 1930, e foram protagonizados em boa parte pela atuação dos Pioneiros da Educação Nova. Mas nos anos 1960-1970 que ganhou força a democratização do acesso à escola, expresso na ampliação das matrículas principalmente no ensino fundamental, à época denominado ensino de 1º grau (ROSA, LOPES E CARBELLO, 2015). Até então, este acesso era restrito à elite social, com a exclusão das camadas populares. Ao longo das décadas 1920 a 1970, ações visando ampliação de vagas escolares para setores mais amplos da população sofriam resistências na sociedade, “com a alegação de que a expansão traria consigo uma perda na qualidade de educação” (GUSMÃO, 2013a, p. 303). Desse modo, o esforço pela democratização do acesso à escola visando a universalização do ensino foi visto por vários pesquisadores como importante passo para a democratização da educação. Esse processo não se deu sem problemas; houve, por exemplo, a improvisação de prédios, de salas de aula e de professores, além de uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos e as expectativas e necessidades da nova população recebida na escola, conforme aponta Beisiegel (1981). No entanto, o autor destaca que a democratização incorporou à escola segmentos da população que antes estavam excluídos das possibilidades de escolarização. Para ele isto implicou a adoção de outros padrões de qualidade, pois aqueles da escola anterior eram restritos a segmentos socialmente mais favorecidos da população. Ou seja, não se pode avaliar uma nova realidade escolar tendo como parâmetro uma escola do passado, de outro contexto, de outra realidade social³.

³ Presentemente, a ampliação das oportunidades educacionais em atendimento ao direito universal de acesso à educação é uma questão superada, uma vez que o ensino está praticamente universalizado para a população entre 6 e 14 anos (ensino fundamental). Perduram, ainda, duas questões cruciais: a da permanência na escola e a da qualidade do ensino. Além disso, como aponta Gusmão (2013a), ainda persiste a ideia de que a ampliação maciça de vagas escolares vem acompanhada de diminuição da qualidade.

É sabido que a política de ampliação de matrículas no ensino fundamental ocorreu com mais intensidade no período da ditadura militar, principalmente a partir da Lei nº 5.692 de 1971, no contexto das estratégias de modernização do país. Mas cumpre destacar, também, que é nesse período que aumenta a influência externa na educação brasileira caracterizada pela subordinação das políticas educacionais à economia, que já se fazia presente desde os anos 1950 com a teoria do capital humano associada às demandas do mercado de trabalho (FONSECA, 2009), por meio de programas de modernização administrativa e assistência técnica da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional assinados com o Ministério da Educação (Acordo MEC-USAID). Em anos seguintes, a influência internacional se fez presente com a atuação de outras agências de cooperação técnica e financiamento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), conforme já mencionado.

Outro registro a fazer é de que, a partir dos anos 1980, com a abertura política ainda sob a ditadura militar, foram promovidas diversas ações de governos estaduais democráticos eleitos em 1982, na contramão do regime militar, com o objetivo de assegurar a permanência dos alunos na escola, inaugurando-se uma visão de qualidade que também incluía aspectos pedagógicos dessa qualidade. A identificação e análise dessas ações foram feitos por Cunha em sua obra clássica *Educação, Estado e democracia no Brasil* (1991) que apresenta, em uma de suas partes, políticas educacionais de governos estaduais do centro-sul ocupados por partidos que faziam oposição ao regime militar (Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná). Tais iniciativas foram marcadas, entre outras pautas, pela defesa da gestão participativa, fortalecimento dos conteúdos escolares, revitalização da formação de professores.

No entanto, nos anos 1990, a partir da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia, acentua-se a defesa da qualidade de educação na perspectiva economicista e passa a influenciar políticas educacionais e planos nacionais de educação. Com o concurso de organizações internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, conforme já apontado, consolida-se o entendimento de que, para se chegar a um sistema educacional “para todos”, a solução seria uma escola assentada na aprendizagem, avaliada por provas de avaliação externa. No Brasil, já a partir dos anos 1990, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com a adesão do governo e

o apoio de empresários e fundações privadas às propostas do Banco Mundial e Unesco, expresso no movimento Todos pela Educação⁴, o tema de educação de qualidade “para todos” ganhou visibilidade na sociedade, mobilizando dirigentes escolares, professores e pais de todo o país.

A história política recente do Brasil iniciada com o período da transição democrática após 21 anos de ditadura militar (1964-1985), também denominado Nova República, assistiu ao debate em torno de políticas públicas democráticas, sintetizado na formulação da Constituição de 1988 onde foi possível assegurar um conjunto de direitos civis. No entanto, é nesse período que se consolida a adoção do modelo econômico neoliberal, mais precisamente com a política econômica do Governo Fernando Collor (1990). A reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As reformas desencadeadas entre os anos 1995 a 2008 nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e UNESCO. O Governo Lula deu continuidade a essas políticas, mas abriu espaço nos planos governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos sociais, mesclando o atendimento às orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social. O principal instrumento da política educacional dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado e divulgado em 2007, com o objetivo específico de melhorar a qualidade da educação básica, em conformidade com o Plano de Metas

⁴ O movimento Todos pela Educação define-se como movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para uma Educação Básica de qualidade. É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. São seus mantenedores, entre outros: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPachoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Informações do site do Movimento).

Compromisso Todos pela Educação, mantido por entidades empresariais. Uma das ações mais importantes para a estratégia de implantação do currículo de resultados foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incorporando os indicadores da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Após essa contextualização política e educacional, são identificadas, a seguir, as principais fontes balizadoras de critérios de qualidade de educação e ensino no Brasil na atualidade. Libâneo (2014) sugere a existência de três posicionamentos em destaque acerca de propostas curriculares: o currículo instrumental, o currículo sociológico/intercultural de atenção à diversidade sociocultural e o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural.

O currículo instrumental ou de resultados imediatos tem sua origem nas orientações de organismos internacionais para sistemas educacionais de países emergentes, principalmente o Banco Mundial e Unesco, conforme já mencionado neste texto e nos capítulos precedentes. A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos. O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece com três funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho.

A orientação curricular denominada aqui de sociológica/multicultural integra abordagens teóricas de variados matizes com a teoria crítica do currículo, os estudos culturais, as pedagogias do cotidiano, a educação intercultural, a educação popular, as teorias pós-críticas. Tais abordagens têm como denominador comum a compreensão da cultura como critério de análise de realidades políticas, sociais, educacionais, a partir da qual se trabalha com temas como diferença, diversidade sociocultural, identidade, multicultural-

lismo, entre outros. Embora com diferentes modos de efetivação conforme cada abordagem, este currículo propõe a adoção de situações educativas baseadas em conhecimentos locais, na vida cotidiana dos alunos, nos saberes e experiências da comunidade, em práticas de acolhimento à diferença e à diversidade sociocultural, com forte empenho em promover a inclusão social e ampliar formas de participação por meio de práticas interativas. O mérito dessa orientação curricular e de seus pressupostos é a inserção na dinâmica das atividades escolares da diversidade social e cultural em que se inclui todo o conjunto das diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero, de crença, etc. No entanto, são realçadas mais as práticas sociais e menos as práticas pedagógicas, ficando os conteúdos, a formação de conceitos e as atividades de desenvolvimento das capacidades intelectuais em segundo plano.

A terceira orientação curricular tem como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os instrumentos da apropriação dos saberes sistematizados social e historicamente; constituídos como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. Em decorrência, defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais uma vez que a escola trabalha com alunos concretos inseridos em práticas socioculturais e institucionais (LIBÂNEO 2014). A unidade entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais requer dos professores não apenas uma atitude humanista aberta à diferença, mas, principalmente, a incorporação dessa relação no cerne tanto das práticas de organização e gestão da escola e da sala de aula como nos próprios conteúdos e na metodologia de ensino.

Gusmão (2013b), ao pesquisar atores de diferentes instituições e posicionamentos políticos, concluiu que eles concordam em que qualidade da educação está diretamente associada à redução das desigualdades educacionais, no entanto, discordam sobre como essa relação se efetiva. Assim, qualidade da educação é vista sob dois prismas: a) como “aprendizagem”, caracterizada pela medida do desempenho dos estudantes nas provas em larga escala; b) como presença de condições gerais de ensino-aprendizagem que conduzem a uma formação ampla dos estudantes. Para o primeiro grupo, o direito à aprendizagem tem, como condição, garantir a todos o acesso e a permanên-

cia. A aprendizagem de conhecimentos e habilidades é vista como a principal finalidade da escola, sendo que sua eficácia é medida por provas de avaliação externa de larga escala. Desse modo, o desempenho dos estudantes nos testes padronizados é apontado como o principal indicador de aprendizagem e, consequentemente, de qualidade. Assim, “todos os processos escolares devem estar orientados para a garantia de bons resultados de desempenho” (GUSMÃO, 2013b, p. 107), os quais são aferidos, no caso do Brasil, com o Saeb, Prova Brasil, Enem, Pisa; são os testes e os índices que dizem se a qualidade é boa ou ruim, e isto orienta as políticas públicas. Igualmente, considera-se que as provas e índices são indicadores de qualidade e eixos estruturantes das políticas que buscam qualidade. O segundo grupo reconhece a importância da aprendizagem, mas ela está incluída numa noção de qualidade da educação mais ampla, articulada a um conjunto de aspectos como os processos, as condições necessárias para a educação de qualidade, a formação de valores para a cidadania, o atendimento à diversidade, a participação e a democracia. Esse grupo recusa a valorização do resultado das provas em larga escala e os índices como os principais critérios da qualidade da educação. Eles também defendem o direito à aprendizagem no contexto do processo educativo como um todo. Mas aprendizagem significa menos o domínio de conteúdos e mais às vivências dos alunos em relação à cidadania, à ética, à diversidade, a formas de participação, às interações na escola e às práticas de convivência.

O estudo de Gusmão permite extrair conclusões semelhantes à sugestão de Libâneo (2016) quando caracteriza o currículo instrumental e o currículo sociológico/cultural. Mas não aparecem nessa pesquisa depoimentos referentes à terceira posição mencionada acima que, notoriamente, destaca o lugar dos aspectos pedagógicos na qualidade de ensino. Esse fato traz à tona uma questão intrigante no quadro da educação brasileira: os posicionamentos hegemônicos em torno das políticas educacionais, ainda que por diferentes motivos, ignoram os aspectos propriamente pedagógicos do funcionamento da escola, o que reflete nas posições sobre critérios de qualidade de ensino⁵.

⁵ Uma análise aprofundada acerca das insuficiências das pesquisas do campo da educação que abordam apenas os fatores externos à escola, ou apenas os fatores internos, é apresentada por Libâneo (2011). Nessa publicação, o autor defende que ambas as abordagens são inseparáveis e que legisladores, pesquisadores, dirigentes educacionais, professores, precisam compreender sua mútua determinação.

A discussão trazida neste tópico remete diretamente à questão das finalidades educativas escolares, aos critérios de qualidade de ensino e que lugar tem nisso os aspectos pedagógico-didáticos da qualidade. No projeto neoliberal para a educação das camadas pobres dos países periféricos, os aspectos pedagógico-didáticos ficam diluídos no currículo e nas formas de avaliação externa, perdendo-se as peculiaridades do ato educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade. As escolas funcionam apenas para melhorar os índices educacionais, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido à transmissão de conteúdos das apostilas dos sistemas de ensino e dos pacotes pedagógicos e materiais didáticos, a avaliação escolar fica subordinada aos conteúdos previstos nos testes nacionais, os professores têm sua profissão esvaziada à medida que perdem sua autonomia (SILVA, 2014). Por sua vez, o currículo sociológico/intercultural responde ao movimento de ascensão dos conceitos de diversidade e de inclusão no campo social e acadêmico, destacando a heterogeneidade de culturas, as diferenças ou o multiculturalismo (MOEHLECKE, 2009; RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013, p. 17), bem como o crescimento dos movimentos sociais envolvendo grupos étnico-raciais, segmentos minoritários como indígenas, grupos religiosos e de gênero. Também aqui são sacrificados os aspectos pedagógico-didáticos em nome de ações genéricas, como atendimento à diversidade, inclusão educacional, atendimento a populações socialmente vulneráveis etc.

Em contraponto ao projeto neoliberal e às reformas educativas de cunho economicista, destaca-se no campo educacional uma perspectiva de qualidade de educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática. Ela ampara-se nos princípios da teoria histórico-cultural que concebe a educação escolar como lugar da apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes enquanto meios instrucionais para promover o desenvolvimento intelectual e a formação global da personalidade.

Entender a escola como o lugar em que se promove a educação para o desenvolvimento significa educar para a formação dos processos psíquicos superiores por meio de mediações culturais. Em outras palavras, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos dependem da apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência em situações adequadas de aprendizagem. Esse processo de apropriação, que envolve

uma atividade de transformação dos objetos de estudo, se converte em formas de subjetividade individual. Ou seja, ele implica uma reelaboração subjetiva pelo aluno dos produtos e dos modos de atuar da ciência, da arte e da cultura em geral. Não se trata, portanto, de transferência direta de conhecimentos e modos de agir de fora para dentro; a apropriação implica o papel ativo do sujeito na interiorização de ferramentas mentais para lidar com a realidade, com os outros, consigo mesmos. É assim que o processo de apropriação promove mudanças qualitativas no modo de ser e de agir dos alunos, ou seja, instiga o desenvolvimento mental e promove a formação da personalidade. Aquilo que é internalizado se converte em meio da própria atividade do sujeito, em formas de orientação da própria personalidade.

Davidov (1988, p. 56) sintetiza essa relação entre atividade externa e atividade interna no processo educativo:

Originalmente, o indivíduo está incluído de forma direta em uma atividade social distribuída entre os membros de um certo coletivo [...]. Os procedimentos desta atividade, que inicialmente são assimilados em sua forma externa, se transformam e se convertem em processos internos (mentais) ou intrapsíquicos. Precisamente nesta passagem das formas externas, já realizadas, coletivas, da atividade, às formas internas, reconstituídas, individuais, de sua realização, ou seja, no processo de interiorização, de transformação do interpessoal em intrapsíquico, é que se realiza o desenvolvimento psíquico do homem.

A instrução, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento humano é o meio privilegiado de organização das formas pelas quais os alunos se apropriam da experiência humana construída social e historicamente e, com isso, enriquecem seu desenvolvimento psíquico. Quanto mais bem organizado o ensino visando aprendizagem, mais ele pode atuar no desenvolvimento humano dos alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, moral, estética. Por sua vez, ensino bem organizado é o que propicia a aquisição dos conceitos básicos gerais das Ciências e da arte. Para isso, é imprescindível que esse processo de apropriação ocorra sempre em colaboração com os outros, na atividade comunicativa entre as pessoas, implicando a participação ativa, a ajuda mútua e o compartilhamento de ações de estudo.

As consequências desse entendimento da relação entre educação e desenvolvimento humano para a organização do processo de ensino-aprendizagem são as que apontamos a seguir. Em primeiro lugar, a questão central da didática desenvolvimental são os conteúdos do ensino, entendidos aqui não como conhecimentos fixos e formais, mas como modos gerais, métodos gerais, social e historicamente formados, de transformação dos objetos da realidade, ou seja, eles refletem o processo mental de busca do conhecimento. Isso explica a origem das relações entre a cultura e o conhecimento escolar. Cabe à escola selecionar os elementos dessa cultura a serem apropriados pelas novas gerações, de modo a lhes assegurar uma formação geral comum. Em segundo lugar, esses ‘conteúdos’, social e historicamente desenvolvidos, precisam ser interiorizados, isto é, convertidos em formas de subjetividade individual, como meios da atividade do sujeito que possibilitam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O processo de interiorização significa, portanto, a orientação da atividade do aluno para o domínio dos procedimentos socialmente desenvolvidos de lidar com o mundo dos objetos e transformá-los, de modo que eles se convertam em meio da própria atividade do indivíduo. Em terceiro lugar, a forma adequada de condução desse processo, tal como propõe Davydov (1988), é a atividade de estudo, precisamente a atividade conduzida pelo professor visando a apropriação, pelo aluno, dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos. Em quarto lugar, a culminância desse processo são as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico, a partir do que o indivíduo regula voluntariamente sua própria atividade em relação à natureza e aos outros. Estão, pois, conjugados entre si os objetivos da educação escolar, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Em síntese, na teoria histórico-cultural, a educação e o ensino atuam no desenvolvimento psíquico, e esse desenvolvimento ocorre pelo processo de interiorização, implicando o caráter ativo do sujeito que aprende. A culminância do processo de desenvolvimento é a formação do conteúdo da personalidade dos alunos pois, de acordo com Vygotsky, a mediação cultural por ferramentas físicas e por signos, torna possível o controle do comportamento e de seus processos mentais. É na escola que se realiza o processo sistematizado de ensino-aprendizagem, em uma determinada sociedade e em circunstâncias concretas, nas quais o aluno se apropria da experiência humana socialmente

elaborada como condição para o seu desenvolvimento psicológico, isto é, para a formação de sua personalidade.

A perspectiva histórico-cultural para a qualidade de ensino tem sido objeto de estudos e pesquisas por parte de diversos pesquisadores havendo, inclusive, esforços por parte de educadores de adotá-las em escolas e salas de aula. É com base nesta perspectiva que, no próximo tópico, argumenta-se que as políticas neoliberais para a escola não promovem a qualidade de educação, ao contrário, são restritivas à promoção do desenvolvimento humano e à justiça social na escola.

Políticas educacionais neoliberais e a reforma educativa em Goiás: a qualidade de educação restrita e restritiva

Os capítulos deste livro diretamente vinculados ao projeto de pesquisa trazem diversas facetas da implantação da reforma educativa no Estado de Goiás denominada *Pacto pela Educação (GOIÁS/SEDUC)*, no período entre 2011 e 2014, visando captar o impacto das políticas educacionais na escola e na sala de aula. A pesquisa teve como objetivo geral identificar, nas práticas de organização e gestão da escola e nas práticas pedagógico-didáticas na sala de aula, a incidência de referenciais de qualidade de educação inscritos na política educacional do Estado de Goiás influenciadas por organismos internacionais.

As análises de documentos referentes às orientações de organismos multilaterais estabelecem como finalidade educativa das escolas o provimento de aprendizagens básicas, enunciadas explicitamente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) como: os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) e os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). As aprendizagens básicas compõem o currículo baseado em padrões de avaliação (conhecimentos úteis, habilidades, valores) verificados por provas de avaliação externas; tais padrões devem ser formulados e implementados por sistemas de avaliação de desempenho. Desse modo, o critério de qualidade das aprendizagens baseia-se nos resultados escolares dos alunos aferidos por testes padronizados. A organização

curricular e pedagógica das escolas deve assegurar a obrigação de resultados, sendo estes utilizados para controle e responsabilização das escolas e professores, decorrendo daí a concessão de bonificação às escolas e professores que cumprem as metas.

Os resultados da pesquisa apresentada neste livro mostram que as mesmas características incidem nos documentos da Seduce/GO a partir do Pacto *pela Educação* implantado no Estado de Goiás (2011-2014), base para a apuração do seu impacto nas escolas e salas de aula. Com efeito, é possível extrair dos documentos forte correspondência entre os documentos internacionais e os da Seduce (FREITAS, LIBÂNEO E SILVA, 2017; PESSONI, 2017; SANTOS, 2017; REIS, 2016; SILVA, 2014).

“Em relação a finalidades educativas e critérios de qualidade”: A finalidade educativa é atender a necessidades de aprendizagem para assegurar o acesso e a permanência. Conforme a Declaração sobre Educação para Todos, de Jontien, aprendizagem significa o provimento de conhecimentos e habilidades úteis e sua eficácia é medida por provas de avaliação externa e o indicador de qualidade é o desempenho dos estudantes nos testes padronizados.

“Em relação ao currículo”: Formulação de Currículo Referência e atividades pedagógicas subordinados a metas de competências e habilidades.

“Em relação à organização pedagógica”: aplicação sistemática de provas externas e provas simuladas na escola; estrutura de apoio pedagógico aos professores, principalmente no treinamento para as provas de avaliação externas; planejamento escolar baseado nos testes já aplicados, ou seja, as provas estruturam as ações pedagógicas; alunos com baixo desempenho são promovidos automaticamente após a recuperação.

“Em relação ao professor”: trabalho docente subordinado aos objetivos das avaliações externas; cumprimento do Currículo de Referência e das prescrições para avaliação; responsabilização da escola e dos professores pelo sucesso/insucesso dos alunos.

A presente pesquisa teve por objetivo mostrar de que forma políticas internacionais influenciam mudanças no funcionamento interno das escolas e como elas impactam a organização escolar, o trabalho dos professores e as aprendizagens dos alunos. A constatação de correspondência das políticas educacionais oficiais com as orientações de organismos internacionais e a análise dos dados de pesquisa coletados em escolas da rede estadual permitiram

identificar a incidência nas escolas e salas de aula de referenciais de qualidade de ensino formulados naquelas orientações e os impactos das orientações na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A análise de conjunto desses dados possibilitaram destacar alguns pontos cruciais que mostram que critérios de qualidade do ensino baseados em resultados em avaliações externas não promovem essa qualidade, ao contrário a deteriora.

a) *A obrigação de resultados e o currículo instrumental visam muito mais atender a um problema de economia da educação do que da formação e desenvolvimento humano dos alunos, o real critério de qualidade da educação.*

Pesquisas mencionadas neste texto trazem suficientes esclarecimentos para comprovar que as reformas educacionais encetadas no Brasil (como de resto em outros países da América Latina, África e Ásia), desde os anos 1990, indutoras de políticas e diretrizes educacionais, são influenciadas por organizações multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, efetivando-se nas escolas. Por detrás de uma visão economicista da educação está o princípio de que a educação deve permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local e global por meio da gestão voltada a resultados, aferidos por meio de testes em larga escala que avaliam o desempenho escolar dos alunos. A que finalidades educativas atendem uma política educacional de obrigação de resultados? Podem critérios econômicos legitimar, unilateralmente, a obrigação de resultados em educação? Não se trata de desconhecer as relações entre economia e educação, sendo notório o vínculo da educação com o desenvolvimento econômico, a par das demais dimensões do desenvolvimento de um país, incluindo o nível de produtividade e renda. O problema está em reduzir a educação a um fator econômico, antes de ser um direito básico dos seres humanos de ter assegurada sua formação cultural e científica e o desenvolvimento de suas potencialidades. Definir o que é educação é o primeiro requisito para se delimitar o lugar das demais Ciências da educação, entre elas a economia.

A lógica que preside a visão economicista nas recomendações dos organismos multilaterais realça a importância da educação para a redução da pobreza visando aumentar a produtividade dos pobres e torná-los aptos

a participar eficientemente na economia e na sociedade (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006). “A estratégia do Banco Mundial para reduzir a pobreza se concentra na promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal ativo dos pobres, e na prestação de serviços sociais básicos aos necessitados” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 23). O foco do Banco Mundial na “aprendizagem para todos” reporta explicitamente à verificação “se os egressos da escola têm o conhecimento e as habilidades necessárias relacionadas ao mercado” (BANCO MUNDIAL, 2011). Nessa perspectiva, a educação torna-se crucial para as mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado. No entanto, o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem – tendo como objetivo da educação pelos organismos internacionais – converteu-seno entendimento a necessidades ‘mínimas’ já que o currículo se resume a conhecimentos úteis e habilidades para a empregabilidade imediata, longe de assegurar conteúdos significativos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Daí que a aprendizagem escolar se presta, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos de acordo com os critérios do mercado global e não, primordialmente, ao provimento de formação humana visando o desenvolvimento pleno da personalidade.

A escola do neoliberalismo, para Lenoir (2016), busca o domínio de competências requeridas pelo mercado de trabalho em que “a função do sistema escolar é fornecer o capital humano necessário para as empresas e assegurar, desde a mais tenra idade, a inserção individual, enquanto capital humano, na lógica economicista do mercado”. A linguagem do mercado se sobrepõe à linguagem da educação realçando conhecimentos utilitários e habilidades técnicas e sacrificando objetivos e conteúdos educacionais, preterindo qualquer menção ao trabalho verdadeiramente pedagógico dos professores. Também Charlot (2005, p. 143), ao criticar a subordinação da educação à lógica econômica e de preparação para o mercado de trabalho, escreve que essa visão produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e dos jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano, ou seja, “ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”. Para Silva (2008), prevalece nas políticas educacionais a lógica econômica, em que a qualidade refere-se aos resultados obtidos com base no desempenho escolar

dos alunos. Trata-se de uma visão utilitarista voltada para interesses econômicos, distinta de uma visão de formação humana provida pela escola como instituição pública. Ele conclui: “talvez seja justamente o caráter público da educação escolar que esteja sendo cada vez mais esvaziado à custa de uma noção de qualidade educacional estritamente instrumental, ligada a supostos efeitos econômicos e interesses privados, característicos de uma sociedade de consumo” (SILVA, 2008, p. 43). Em síntese, o uso de testes em larga escala se presta muito mais para alimentar mecanismos regulatórios do mercado educativo e para o controle das escolas e dos professores do que para atender ao direito à educação.

Eis, então, a primeira constatação de uma qualidade restrita apregoadada pelo neoliberalismo, a subordinação da educação à economia. A restrição está na ideia de que investimentos em educação se justificam pelos serviços que ela presta ao sistema econômico no sentido de preparação dos indivíduos para o trabalho produtivo, ao invés de assegurarem o direito a todos os indivíduos em sua formação e seu desenvolvimento como seres humanos. O princípio que exige do sistema educacional a obrigação de resultados inverte a lógica da natureza da atividade educacional: ela é, antes de tudo, um projeto ético dirigido à formação de seres humanos, tal como expressa Saviani (2011, p. 21):

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e, nisso, se incluem os próprios homens. [...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos; por outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na mesma perspectiva delineada nessa conceituação de educação, escreve Libâneo(2015, p. 59):

A educação é uma prática social materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e

resultados, visando mudanças qualitativas na aprendizagem e no desenvolvimento e, por consequência, na personalidade dos alunos.

Antes, portanto, de se pensar a qualidade da educação pelo critério do mercado e do mundo produtivo, medida por índices, trata-se de concebê-la como processo de formação e desenvolvimento de seres humanos. Sendo assim, o porquê educar e o como educar e ensinar não são tarefas de economistas, mas de educadores, ainda que seja verdadeiro que uma boa formação cultural e científica concorre para o desenvolvimento econômico. Se se trata, pois, de um direito humano básico, cabe ao Estado assegurar as condições de sua efetivação como equipamentos, material didático, currículos e metodologias necessárias à eficácia do processo de ensino-aprendizagem, professores bem formados, formas de avaliação diretamente ligadas à melhoria das aprendizagens dos alunos etc., convergindo para a formação cultural e científica e o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

b) *A institucionalização da regulação do funcionamento do sistema escolar pelas avaliações externas levou à exacerbação do tecnicismo pedagógico, sendo uma de suas consequências a banalização do processo de ensino-aprendizagem ao reduzi-lo a práticas de ensino meramente transmissivas e baseadas no decoreba, e à restrição da avaliação escolar à aplicação de testes padronizados.*

O processo didático na escola de resultados imediatos se reduz a formas de organização do ensino requeridas para a participação dos alunos no sistema de avaliações externas. Em razão disso, as escolas reproduzem um mesmo padrão de ensino: o professor repassa o conteúdo previamente definido pelo sistema de ensino (frequentemente na forma de apostilas ou livros de um “sistema de ensino”⁶); periodicamente os alunos são submetidos a testes visando

⁶ A denominação “sistema de ensino” refere-se aqui a material didático, principalmente livros correspondentes aos anos escolares da Educação Básica, produzido e comercializado por empresas privadas, com a finalidade de dar suporte ao ensino dos conteúdos curriculares nas escolas públicas e privadas. Os sistemas de ensino são contratados para o provimento de serviços educacionais que incluem, além do fornecimento do material didático, formação de professores, apoio pedagógico aos professores e consultorias. A existência dos sistemas de ensino vem reforçando a homogeneização e a uniformização do ensino.

treinamento para respondê-los por ocasião da aplicação das provas de avaliação padronizadas; os resultados das provas classificam os alunos e fornecem o critério para estabelecer o *ranking* das escolas. Esse procedimento geral, do ponto de vista didático, apoia-se em métodos de ensino “transmissivos” com suporte das tecnologias de ensino, pelos quais o aluno precisa apenas reter o ensinado e reproduzir o que memorizou nos testes. Assim, é inevitável constatar que a rotina das salas de aula se converte em práticas de ensino tradicionais, maquiadas com tecnologias educacionais.

A análise desses processos didáticos leva a associá-los diretamente ao paradigma behaviorista (também chamado comportamentalista ou condutista), traduzido na linguagem do campo da educação como “ensino tecnicista”. As características e aplicações desse paradigma na prática escolar são bastante conhecidas, por exemplo, nas formas de gestão gerencial na escola; na prescrição do currículo; na programação das disciplinas baseadas em objetivos quantificáveis; nas formas bem precisas e objetivas de avaliação desses objetivos; na metodologia de ensino bastante simplificada com tarefas sequenciais em função da memorização dos conteúdos. Em resumo, é tudo que se pode observar nas escolas que adotam o currículo instrumental ou de resultados imediatos: a atividade do professor se reduz a atividades de memorização do conteúdo e a avaliação a mensurar o memorizado (supostamente aprendido). Nos anos 1980-1990, com as reformas educativas no contexto do neoliberalismo, uma variante do paradigma behaviorista se aproximou do paradigma cognitivo, até com alguma aproximação ao construtivismo, quando os testes passaram a avaliar também capacidades e habilidades cognitivas e, atualmente, competências socioemocionais. O paradigma behaviorista se diferencia radicalmente de outras pedagogias como a cognitiva, a humanista, a construtivista, a histórico-cultural as quais têm alguns traços em comum como o papel da aprendizagem significativa no desenvolvimento dos processos mentais, as implicações cognitivas e emocionais no ensino, o papel do ambiente social da aprendizagem e de situações estimuladoras do desenvolvimento mental, as interações em sala de aula etc. Essas características estão ausentes do paradigma tecnicista, já que considera a mente humana como uma “caixa preta” cujo interior não podemos conhecer e, por isso mesmo, trata-se de buscar no ensino formas externas de mudanças no comportamento humano dos alunos ignorando os processos psíquicos ou mentais, o contexto sociocul-

tural, a relação pedagógica. Com isso, o papel educativo da escola e dos professores fica praticamente anulado porque os objetivos vêm previamente, ou seja, agentes avaliadores do sistema escolar definem os objetivos da matéria, o tipo de cidadão, o projeto educativo. Ignora-se a preparação do professorado para as diferentes matérias, pois isso não é necessário, já que objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos são pré-determinados pelos sistemas de ensino, iguais para todas as escolas e todos os alunos.

Embora haja defensores dos testes padronizados para determinados tipos de avaliação, por exemplo, as avaliações em escala destinadas a efetuar diagnósticos da efetividade do sistema educacional, há argumentos convincentes para criticar seu uso para avaliar a aprendizagem na sala de aula. Por exemplo, para Facci, Eidt e Tuleski (2006), os testes formais generalizam conhecimentos e habilidades desconsiderando desigualdades sociais e culturais, avaliam capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica e cultural, como se todas as crianças avaliadas por esses instrumentos tivessem oportunidades equivalentes para se apropriarem do conhecimento exigido em tais provas. Para essas autoras, a avaliação escolar pressupõe mediações sociais, interações, desenvolvimento de processos psicológicos superiores, aspectos que não são valorizados quando os testes padronizados se constituem na única forma de avaliação da aprendizagem escolar.

De acordo com a concepção de educação defendida neste texto, a educação escolar provê a organização e os meios pelos quais os alunos se apropriam da experiência socialmente elaborada em função do seu desenvolvimento. Nesse sentido, segundo Vygotsky, “a instrução só é boa quando se adianta ao desenvolvimento, quando desperta e provoca toda uma série de funções que se encontravam em estado de maturação na zona de desenvolvimento próximo. Nisto reside o papel fundamental da instrução no desenvolvimento” (p. 360). Por isso, “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento infantil (p. 359). Davidov, desenvolvendo esta ideia de Vygotsky, escreve que o ensino precisa utilizar em sala de aula meios que formam ativamente nos alunos novos patamares de desenvolvimento das capacidades e não simplesmente adaptá-los ao nível presente já formado de desenvolvimento mental (p. 196). Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 119) reforçam esse entendimento:

Um dos desafios educacionais da atualidade é, portanto, desenvolver procedimentos de avaliação dinâmica que utilizem os resultados e análises das descrições qualitativas dos processos de aprendizagem para produzir informações práticas adequadas aos programas instrucionais. Dessa forma, pode ser possível desenvolver uma teoria e uma prática da avaliação que aplique ideias derivadas da teorização de Vigotski sobre o nível de desenvolvimento próximo, possibilitando a avaliação minuciosa dos processos psicológicos, úteis para o planejamento educacional, considerando os dados acerca do processo de escolarização do aluno, e, principalmente, de seu contexto histórico-social. Assim, conhecer as potencialidades do aluno torna-se tão fundamental quanto considerar a prática social na qual se desenvolve a prática educativa, que produz o sucesso e o insucesso escolar, para se abarcar as múltiplas relações que constituem o desenvolvimento do psiquismo humano.

- c) *O ensino baseado em resultados toma o aluno como indivíduo passivo, depositário do conhecimento e habilidades de caráter utilitário, desconsiderando seu papel ativo no próprio processo de aprender.*

A vinculação da avaliação do desempenho escolar exclusivamente a resultados nas provas de avaliação externas não considera o papel do aluno na aprendizagem e as condições suscitadoras da aprendizagem autônoma. As avaliações externas não dão conta de avaliar adequadamente competências imprescindíveis para a formação humana como a expressão do pensamento por meio da escrita, a formação de conceitos, a expressão de emoções, ler correntemente e interpretar textos, entre outras capacidades intelectuais. O êxito ou o fracasso dos alunos depende tão-somente da correspondência entre o que exigem as provas de avaliação externas e as respostas aos testes. A observação das salas de aula e os depoimentos de dirigentes pedagógicos e de professores, na pesquisa apresentada neste livro, confirmam integralmente esta constatação. No entanto, não há evidências suficientes de que o bom desempenho nos testes assegura bom desempenho escolar. Os resultados de desempenho escolar dos alunos podem servir para o controle do trabalho das escolas e dos professores, mas não ajudam a tomar medidas sobre como ajudar os estudantes a aprender melhor, como melhorar o ambiente escolar para melhor aprendizagem, como ajudar os professores a ensinarem melhor,

simplesmente porque estes objetivos não podem ser captados pelos resultados nos testes padronizados.

O que deve ser um ensino de qualidade que favorece a aprendizagem dos alunos? É aquele que resulta de um planejamento intencional do professor, de uma seleção adequada de conteúdos conforme estágios do desenvolvimento dos alunos, de tarefas de estudo que envolvem o interesse e mobilizam o desejo de aprender dos alunos, que conecta o conhecimento com a vida cotidiana. No entanto, o aluno não é um aprendiz cujo destino é receber passivamente a informação, mas um sujeito que participa, de forma consciente, do processo de apropriação dos conteúdos, atribuindo sentido pessoal a eles para desenvolvimento de sua autonomia e fortalecendo suas condições internas para participar da vida social, profissional e cultural na sociedade. Nada disso pode ser realizado em aulas que só visam preparar os alunos para as provas das avaliações externas.

A teoria do ensino desenvolvimental ressalta que o desenvolvimento dos alunos se realiza pela apropriação da experiência histórico-social da humanidade. Davidov e Markova (1987) afirmam, porém, que o aluno pode dominar conhecimento e habilidades sem que isso leve ao desenvolvimento psíquico. Para que a apropriação de conhecimentos e habilidades propicie o desenvolvimento é necessária uma atividade especial, a atividade de estudo, na qual o próprio aluno se transforma ao adquirir novas capacidades, isto é, novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Conforme os autores:

O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação de métodos generalizados de ação no âmbito dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança. A noção de “tarefa de estudo” contribuiu para esclarecer o enfoque da educação para o desenvolvimento: o estudo não é apenas domínio de conhecimentos nem mesmo aquelas ações ou transformações que o aluno realiza no curso da aquisição de conhecimento. É, antes de tudo, as mudanças, as reestruturações, o enriquecimento do próprio aluno. Esse modelo de atividade educativa baseado na atividade de estudo abre o caminho para analisar a participação ativa do sujeito no processo de estudo e permite, em certa medida, dar um passo à frente na superação do intelectualismo na compreensão do processo de educação. (DAVIDOV E MARKOVA, 1987, p. 324)

d) *As provas de avaliação externas (avaliação em larga escala) tomam o aluno como indivíduo isolado, desconsiderando o conjunto de fatores que intervêm no rendimento escolar, especialmente os fatores interescolares e os contextos de vida dos alunos.*

As provas em larga escala são aplicadas massivamente, um mesmo instrumento é aplicado para um grande número de alunos, desconsiderando-se as condições individuais, sociais e culturais, a estrutura física da escola, as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem. Embora o sistema de avaliação em escala disponha de muita informação sobre o sistema educativo (rendimento escolar dos alunos por idade, escola, gênero, por disciplinas, e até a evolução escolar de um aluno), não são levados em conta os fatores intraescolares tais como as condições de salário e de trabalho dos professores, as condições pedagógicas, incluindo o apoio ao professor na sala de aula e as condições históricas e sociais concretas de vida dos alunos. A esse respeito, número bom de trabalhos aborda o impacto da origem socioeconômica sobre o desempenho escolar dos alunos.

Nuñez e Ramalho (2011), abordando a questão dos resultados de avaliação em larga escala, por exemplo, o ENEM, afirmam que eles podem ser um indicador de capacidades e disposições desenvolvidas pelos estudantes de tipo essencialmente cognitivas, ou seja, pode ser uma ferramenta para a avaliação do sistema no nível macro (nacional), mas não pode avaliar as particularidades e contextos nos quais se desenvolvem as propostas pedagógicas escolares. Segundo eles, cabe à escola:

[...] promover uma avaliação sistemática e formativa, orientada também para acompanhar e ajudar nos processos de desenvolvimento da ética, de atitudes, valores que, como elementos da personalidade integral dos estudantes, são partes inseparáveis do conteúdo escolar. [...] A avaliação escolar deve respeitar as singularidades dos estudantes, seus avanços e desenvolvimento como personalidade integral. (NUÑEZ E RAMALHO, 2011, p. 11)

No entanto, o que se verifica na educação escolar subordinada exclusivamente a resultados é que são postas as metas, e as escolas e os professores devem ser virar para atingi-las, ou seja, são desconsiderados os fatores intraes-

colares, incluindo as condições de remuneração e de trabalho dos professores, e as condições históricas sociais concretas de vida dos alunos.

e) *A avaliação externa de resultados escolares por meio de testes padronizados resulta funesta para os alunos pobres, uma vez que as desigualdades sociais e de escolarização os colocam em desvantagem em relação às exigências do processo de escolarização.*

A avaliação externa por meio de testes para medir o rendimento escolar tende a prejudicar alunos que, em razão de desigualdades sociais e desigualdades escolares antecedentes, apresentam dificuldades de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um tipo de medida homogênea com consequências drásticas na subjetividade e na vida social de alunos pobres. Com efeito, a aplicação de provas objetivas iguais para todos ignora as desigualdades sociais e escolares dos alunos, situação em que os mais pobres acabam irremediavelmente injustiçados uma vez que os alunos trazem consigo distintos requisitos de aprendizagem, capital cultural e linguístico, os quais precisariam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. Ao tornar os alunos responsáveis pelo seu próprio êxito com base em um modelo escolar competitivo, arrisca-se a suscitar neles baixa autoestima, baixo interesse no trabalho escolar, ou até abandono da escola. Além disso, é sabido que as escolas de periferia urbana ou de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo as condições do prédio escolar, instabilidade das condições de ensino, inconstância de professores, pobreza das famílias. Nesse caso, não é justo atribuir o fracasso escolar aos alunos como, também, não é justo atribuí-lo somente aos professores já que eles lidam com contextos de ensino e aprendizagem que não podem controlar.

Nada garante, pois, que uma política de resultados baseada em indicadores quantitativos de fato assegure a aprendizagem para todos, como apreçoam os documentos oficiais. Antes, pode levar à exclusão escolar e social, pois a avaliação padronizada é aplicada a escolas de ensino fundamental com condições físicas, pedagógicas, metodológicas, muito diferentes. Será moralmente legítimo submeter todas as escolas aos mesmos padrões de desempenho, sem levar em conta as características dos alunos e de seu meio, além das diferenças gritantes entre as escolas em relação às suas instalações físicas, pre-

paro do corpo docente, condições socioeconômicas das famílias? Qual a utilidade dos indicadores quantitativos e do Ideb senão impor uma uniformidade de desempenho, sem que o Estado supra todas as escolas de condições para chegar aos padrões estabelecidos? Não estaria havendo certa perversidade em pautar o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos a um padrão daquela escola bem-sucedida ou do professor bem-sucedido? Num trabalho interativo como é o ensino, em que o trabalho do professor não pode ser feito a não ser que o aluno consinta em aprender segundo os modos levados a efeito na escola, como decidir a responsabilidade destes co-produtores do trabalho escolar? Que meios de trabalho os dirigentes do sistema escolar colocarão nas mãos dos professores para que os alunos possam ter mais êxito escolar?

f) *O sistema de avaliações externas, ao visar a responsabilização das escolas e professores pelo sucesso ou insucesso dos alunos, culpabiliza e, ao mesmo tempo, desprofissionaliza o professor.*

O estabelecimento de metas quantitativas e a apuração de resultados é um mecanismo de regulação do sistema escolar cujo objetivo real é a responsabilização das escolas e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos nas provas de avaliação externas, descarregando a responsabilidade dos problemas da educação e do ensino à escola e aos professores. Os dados apresentados e analisados nas pesquisas publicadas neste livro mostram que a Secretaria envia às escolas uma lista de metas e conteúdos a serem atingidos pelas escolas, com apostilas de exercícios; os professores “passam” o conteúdo e treinam os alunos para responder testes enviados nas provas padronizadas; os resultados servirão para a classificação das escolas e indicação de professores para a bonificação salarial. Desse modo, escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade e da competição individualista, caracterizando o papel pedagógico dos professores, ou seja, a submissão à regulação do governo restringe suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sua sala de aula com seus alunos e, na escola, com os colegas.

Com efeito, com suas funções reduzidas a transmitir conteúdos e a colocar os alunos fazendo exercícios já programados, ele se torna um executor de tarefas desprovido de iniciativa e autonomia. A informação propiciada pelos resultados da avaliação ignora as avaliações e qualificações realizadas

pelo próprio professor na sala de aula, ou seja, o sistema confia muito mais na prova externa do que nas avaliações realizadas pelos professores, aumentando a desqualificação profissional. Desse modo, os professores são desacreditados em sua capacidade de orientar a aprendizagem dos alunos e atribuir valor aos efeitos do seu próprio trabalho. Por um lado, é muito provável que sua autoestima seja atingida quando seus alunos recebem pontuação baixa nas provas de avaliação externas; por outro, sabem que esse insucesso não pode ser atribuído exclusivamente ao seu trabalho já que há muitos outros fatores que concorrem para isso, como deficiente infraestrutura e material didático, precárias condições de trabalho, condição sociocultural dos alunos etc.

Esse sistema de regulação, ao reduzir o professor a executor de tarefas, ignora aspectos inerentes ao exercício profissional dos professores como sua formação teórica, suas crenças, sua forma de pensar, sua cultura geral e suas experiências. Demitido dessas atribuições e reduzido a aplicador de instrumentos de avaliação, perde sua autonomia, sua autoria e autoridade profissional, sua criatividade, o que culmina com a desestabilização da sua identidade profissional. No entanto, uma boa pedagogia sabe que o trabalho dos professores requer muito mais do que repassar conteúdos e treinar os alunos a responder testes; a capacidade de organização do ambiente de aprendizagem; a organização dos conteúdos e sua transformação didática; a preparação de tarefas de estudo; a adequação de métodos e procedimentos de ensino a situações didáticas específicas; o estabelecimento de formas de interação com os alunos; o conhecimento das suas características sociais, individuais e culturais; a seleção de formas de avaliação na sala de aula etc. Gimeno Sacristán (2013, p. 256) amplia os requisitos de formação dos professores:

O professor não é um técnico, mas um profissional que, além da capacitação recebida nas instituições de formação, atua com e a partir de sua forma de pensar, da formação geral que possui e da experiência acumulada. Se considerávamos, anteriormente, que a qualidade da educação tem seu marco na qualidade do seu professorado, é conveniente ampliar o significado desse princípio ao plano da formação cultural geral: o marco cultural das escolas está no limite da cultura de seus professores.

Se Sacristán tem razão, não é difícil argumentar o quanto esse modelo de educação leva ao enfraquecimento da qualidade de educação. Além disso,

ao mesmo tempo que as políticas educacionais neoliberais depositam na escola e nos professores a responsabilidade pelos resultados da avaliação em escala, continuam precárias suas condições de exercício profissional e ignoradas as responsabilidades do sistema público como o financiamento da educação e a melhoria no salário dos professores; e o provimento de infraestrutura, equipamentos e material didático; condições de trabalho, estrutura de assistência pedagógica aos professores etc. A insistência na valorização do professor nas propagandas do governo é uma tentativa de esconder as frágeis condições de exercício profissional, tornando enfraquecido seu poder de atuação profissional. É nesse contexto que a lógica da meritocracia trazida pela bonificação aos professores torna-se perversa, dissimulando as condições de precariedade da profissão. Os governos utilizam o bônus para premiar professores que se esforçaram mais, como exemplo aos demais colegas de que basta querer para poder, enquanto nega salários dignos, condições de trabalho, condições de infraestrutura e organizacionais. Os dissabores dos professores são intensificados com a divulgação dos resultados do Ideb, chegando-se a ponto de o Governo de Goiás instalar nas escolas estaduais placas com as notas obtidas as quais, a par da responsabilização e da culpabilização da escola e dos professores pelos baixos resultados, acabam por expô-los à aversão das famílias.

g) A Educação de resultados instituiu, para a escola pública, uma escola meritocrática, visando competição entre alunos social e individualmente desiguais, gerando uma qualidade restrita e restritiva, comprometendo a justiça social na escola.

A política de gestão do sistema escolar baseada em resultados tem como suporte a visão de escola meritocrática em que se estabelece a competição entre indivíduos, de modo a individualizar as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso no alcance das metas. A meritocracia é vista pelos seus defensores como um procedimento justo porque avalia os méritos de cada um independentemente de características individuais, sociais e culturais. No entanto, de um ponto de vista em que a educação existe para promover o desenvolvimento e a formação humana, ela promove injustiça e exclusão. Com efeito, à medida que o sistema põe todos os alunos no regime de competição, submetidos às

mesmas provas, as diferenças se aprofundam rapidamente. Em pouco tempo, nota-se que alguns alunos se sentem incapazes de competir. Nesse caso, são responsabilizados individualmente pelo seu fracasso cuja consequência pode resultar no estigma de mau aluno, aluno indisciplinado etc. Gradativamente, cria-se um abismo entre os ‘alunos bons’ e os ‘alunos ruins’. No limite, alunos com mais dificuldades são excluídos por não se encaixarem nas regras da meritocracia, por isso são ‘empurrados’ após as aulas de recuperação. O que o sistema meritocrático ignora é que os alunos trazem para a escola bagagem distinta devido a condições sociais e culturais das famílias, além das diferenças individuais. Ou seja, tem-se as desigualdades sociais que pesam fortemente nas desigualdades escolares, e temos também as diferenças individuais, próprias dos seres humanos. Também as escolas são muito diferentes entre si. Escolas de periferia, escolas mais retiradas, escolas de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo pré-dio escolar, corpo docente instável, condições de ensino, pobreza das famílias, capital cultural e linguístico requerido para a aprendizagem escolar, tudo isso é ignorado quando o ensino é homogeneizado. Desse modo, o critério de qualidade baseado na meritocracia, na verdade, conduz a uma qualidade de ensino restrita e restritiva, ampliando as desigualdades escolares.

Considerações finais

Este texto procurou argumentar que o sentido de qualidade de educação induzido pelo modelo neoliberal, expresso em documentos de organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial e a Unesco, e praticada em políticas educacionais brasileiras, resultou numa visão restrita e restritiva de qualidade e, em alguns casos, ilusória. Restrita porque trabalha com uma noção instrumental e utilitária voltada para objetivos econômicos e para a economia de mercado, distanciada de preocupações com a formação humana, cultural e científica. Ilusória porque, ao sustentar finalidades educativas escolares dentro de políticas sociais de alívio da pobreza em países periféricos em função de estratégias da globalização econômica, esses organismos acabam destinando aos pobres uma escola meramente instrumental, de baixo nível cognitivo, a qual sequer garante o critério de qualidade utilitário espe-

rado de formação para a empregabilidade. As considerações e análises que direcionaram esta conclusão foram apoiadas em pesquisa bibliográfica e nos dados trazidos pela pesquisa apresentada neste livro. Assim, de acordo com um entendimento de finalidades educativas e de critérios de qualidade baseados em uma visão de qualidade de educação orientada para o desenvolvimento humano e à justiça social, as políticas educacionais sustentadas em critérios de qualidade baseados na obrigação de resultados representam, na verdade, um salto para trás.

Vistas desde um plano mais geral, as reformas educativas inspiradas nos motes “educação para todos” e “aprendizagem para todos”, não fizeram mais do que justificar a oferta de uma educação de qualidade inferior, destinada à população pobre. Com efeito, as reformas e planos nacionais baseados em orientações dos organismos multilaterais partiram de sentidos de qualidade em que foi deliberadamente afastada a discussão sobre o nuclear do processo educativo, ou seja, a formação e o desenvolvimento humano. Levando em conta o rol de sentidos de qualidade trazidos por Silva (2008) e Gusmão (2013a), tais reformas estabeleceram como critérios de qualidade funções periféricas, ainda que relevantes, da educação: resultados educacionais/rendimento acadêmico, implementação de recursos, oferta de conteúdos baseados em competências quantificáveis, mudanças nas formas de gestão etc. Para isso, foram utilizados instrumentos de avaliação homogeneizadores (as provas de avaliação externa) em que são desconsideradas as realidades socioeconômicas e culturais dos alunos e as consequentes desigualdades sociais, as peculiaridades das regiões brasileiras e, principalmente, das escolas.

Em face da notória ingerência dos pressupostos neoliberais nas políticas educacionais e políticas para a escola os quais, como mostrado nos capítulos deste livro, incidem clamorosamente na organização e funcionamento das escolas e no trabalho dos professores, o que resta fazer? Essa ingerência é unidirecional, ou seja, o funcionamento das escolas e das salas de aula está irremediavelmente determinado pelos organismos multilaterais e pelas reformas neoliberais ou há alternativas de ação? As políticas governamentais, as reformas educativas, as orientações curriculares, se impõem irremediavelmente às escolas e aos professores, inibindo seu trabalho? A despeito do peso dessas políticas no cotidiano das escolas, é possível realizar um trabalho criativo, efetivamente dirigido ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem

que promova o desenvolvimento humano e a justiça social? Para responder a essas questões, é necessário pensar nas interfaces entre a política e a economia e seus reflexos na política educacional, bem como no papel das ações propriamente pedagógico-didáticas.

Continua, assim, presente a questão desafiadora para dirigentes escolares, professores, dirigentes do sistema escolar, pesquisadores, formadores de professores: para que servem as escolas, principalmente aquelas destinadas aos segmentos sociais pobres, cerca de 70% da população. Não é nova a discussão nem na pesquisa educacional nem nos estudos formulados pelos organismos internacionais. A questão sobre qual tipo de escola atende melhor a população escolar que frequenta hoje a escola pública pode ser posta nos seguintes termos: a) atender a todos, mas mediante critérios de qualidade restritos às condições sociais, culturais e escolares da população escolar, ou seja, reduzem-se patamares de qualidade (padrões mínimos) para atender a todos; b) atender a todos no sentido de acolhimento à singularidade e diversidade sociocultural, principalmente de grupos sociais em situação de vulnerabilidade social, relativizando o provimento do conhecimento escolar; c) atender a todos em condições de igualdade proporcionando uma base comum de conhecimentos e, ao mesmo tempo, instituindo ajudas específicas aos que necessitam de atenção escolar diferenciada de modo a atingir igualdade de condições para desfrutar de oportunidades educacionais. A primeira posição é a escola que consagra a escola dualista, uma escola distinta para ricos e pobres, legitimando as desigualdades sociais. A segunda tende a restringir o direito à igualdade de acesso a uma cultura comum em nome da singularidade dos indivíduos. É a terceira que se constitui ponto de partida para se pensar uma escola justa: a que proporciona uma cultura comum em função do desenvolvimento das capacidades de pensar e da socialização em estreita ligação com a diversidade sociocultural trazida pelos alunos à situação escolar.

Boto (2005) menciona três gerações de proposições de direitos públicos em educação. Na primeira, situa-se o postulado de um ensino universal para todos, isto é, o direito de todas as crianças e jovens irem para a mesma escola como primeira exigência da educação como direito público. A segunda refere-se à necessidade de assegurar um tipo de qualidade educacional que possibilite o êxito de todos os alunos no processo de aprendizado e, para isso, capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e iden-

tidades. A terceira geração refere-se ao reconhecimento da diversidade para além dos saberes convencionais do conhecimento escolar em que a população tem o direito a um currículo de conteúdos abertos que inclui a diversidade dos alunos, suas distintas trajetórias, diferentes pertencas culturais. Para a autora, tais direitos, sucessivos na história, continuam sendo requisitos de democratização do ensino expressos em direitos políticos (igualdade no direito da educação), direitos sociais flexibilização de conteúdos e métodos para atender a diferentes alunos, direitos indenitários/comunitários (reconhecimento da diferença, da pluralidade cultural). Trata-se de “pensar na diversidade sem abdicar, de maneira alguma, do ainda necessário código de universalidade” (BOTO, 2005, p. 789-793).

A questão acerca da escola justa é polêmica (DUBET, 2004), mas é trazida aqui ao menos para instigar os leitores a buscar alternativas políticas e pedagógicas à pretensão das reformas educativas neoliberais de melhorar a qualidade da educação que, ao basear-se em critérios meritocráticos (desempenho em testes de larga escala), acaba levando a exclusão e desigualdade escolar, portanto, desfavorecendo a qualidade.

Para os que acreditam no valor da escola e do conhecimento, a postulação ideal sobre escola justa consiste em oferecer a todos os alunos, independentemente da sua origem familiar ou de sua condição socioeconômica ou restrições de cunho individual, uma educação geral básica voltada para a formação do pensamento, para além do acesso universal à escola; significa que todos os alunos devem ter acesso à educação de alta qualidade, independentemente do local onde residam; de quem seus pais possam ser, ou que a escola que eles frequentaram. Nesse sentido, a busca do direito à igualdade de oportunidades educacionais deveria garantir que as diferenças em resultados educacionais não fossem resultado de diferenças de riqueza, renda, poder ou posses, em outras palavras, do *background* familiar.

A proposta subjacente a esta pesquisa é de que escola com qualidade educativa é aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzido historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando a conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de

escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Tal concepção de escola não dispensa a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio das quais está a diversidade sociocultural. Tais práticas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos desenvolvidos no âmbito comunitário e local (LIBÂNEO, 2016).

Trata-se de uma escola que considera as desigualdades sociais reais e as compensa com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias para se pensar essa escola são, ao mesmo tempo, políticas e pedagógicas. Políticas, assegurando-se o direito do acesso e permanência na escola, a garantia desse direito a todos, o suficiente financiamento, as condições interescolares etc; pedagógicas, criando-se procedimentos internos na escola para enfrentar a diversidade e reduzir os impactos da desigualdade social no aproveitamento escolar. Não se está postulando aqui o retorno à escola das classes médias e altas nem à educação dita “conteudista”, como se essas escolas de fato fossem portadoras de qualidade. Não se trata, também, de aderir ao critério de qualidade social usado por segmentos progressistas e entidades acadêmicas e sindicais, conceito esse um tanto vago e impreciso em razão de predominar nele uma visão sociopolítica e raramente pedagógica; esse termo restringe-se a princípios de inclusão social, práticas democráticas de convivência, com conotação sociopolítica e pouca ou nenhuma referência a ações propriamente pedagógicas. De um ponto de vista pedagógico, trata-se de perguntar não apenas por ações políticas e institucionais para uma escola inclusiva mas por ações pedagógicas que assegurem o eficaz processo de ensino-aprendizagem que possibilite, principalmente, aos filhos das camadas pobres da sociedade, sua preparação para a vida social, profissional, política e cultural. Ou seja, retoma-se a questão central da disputa sobre a definição das finalidades e objetivos da educação escolar pública, o que nos remete novamente aos critérios de qualidade de ensino. Ainda são oportunas as palavras de Gentili (1994, p. 176):

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isso não supõe ‘baixar o nível de todos’, ao contrário, ‘elevá-lo’, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é onde se exercita esse direito, não o mercado.

Em síntese, escola justa é a que assegura o acesso de todos aos conteúdos culturais e científicos, como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento intelectual, social, afetivo, estético, culminando no desenvolvimento da consciência e da personalidade. A apropriação desses conteúdos se dá pelo processo de ensino-aprendizagem em articulação direta com as condições sociais e culturais de vida dos alunos – onde surge a diversidade sociocultural. Desse modo, o conhecimento escolar, na forma de conceitos científicos, é imprescindível ao desenvolvimento humano. A pedagogia e a didática formulam os princípios e as formas de mediação docente para que os alunos aprendam e formem conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos, por meio da atividade de estudo, em ligação direta com as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos. Na perspectiva vygotskiana, o ensino tem uma base social e histórica em que o intersíquico se transforma em intrapsíquico, pelo qual ocorre um processo de subjetivação, de interiorização da atividade social externa. Este processo de interiorização, que é uma transformação interior, um processo de subjetivação, uma mudança qualitativa nos processos cognitivos, implica uma atividade psicológica interna envolvendo processos psíquicos complexos como a abstração, a generalização, a formação de conceitos.

É persistente entre os pesquisadores, formadores de professores e professores que atuam na linha de frente do sistema escolar a pergunta sobre o que fazer ou sobre como resistir à avalanche neoliberal na educação escolar. E são conhecidos os posicionamentos de educadores a esse respeito: uns admitem a incontornável determinação unilateral de influências no sistema

escolar por parte dos organismos internacionais ligados ao sistema econômico capitalista; outros acreditam que a realidade é contraditória, portanto, não há reprodução absoluta de interesses, sobrando margens de atuação em oposição ao que está sendo imposto. Há duas questões a considerar nesse tema: primeira, é fato que as orientações internacionais não são leis, elas aparecem como recomendações, ainda que muitas dessas vinculadas a controles de execução dos empréstimos; segundo, que elas se concretizam conforme características peculiares de cada país. Tal como escreve Oliveira (2007, p. 664):

Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas.

Ou seja, ainda que seja notória a hegemonia das concepções neoliberais tanto para o Estado como para o sistema educacional, não há uma implantação pura e mecânica das orientações internacionais. Portanto, aos professores com consciência crítica para captar o caráter restrito de qualidade de ensino do modelo educacional aqui criticado, cabe compreender que as políticas educacionais articulam-se de fato com demandas econômicas, mas jamais podem subordinar-se a essas demandas, pois os objetivos educativos ultrapassam a mera preparação dos indivíduos para o trabalho e para o consumo. Além disso, cabe-lhes ampliar sua reflexão pedagógica na busca de clareza sobre as finalidades educativas da educação escolar – a escolha de currículos e metodologias de ensino na perspectiva de atuação no interior da escola – de modo a trazer ajuda aos alunos na compensação de desigualdades sociais restritas ao êxito escolar. Trata-se de uma escola organizada para assegurar a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, de acordo com uma orientação crítica. Trata-se de uma escola capaz de articular, no seu currículo e em suas práticas pedagógico-didáticas, a formação cultural e científica centrada no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, por meio dos conteúdos, com as práticas socio-

culturais em que se manifestam conhecimentos, modos de agir, diversidades sociais e culturais, redes de conhecimento etc., de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento dos conceitos científicos providos pela escola e as formas de conhecimento local e cotidiano trazidas das condições de vida.

Referências

BALL, S. J. *Education reform: A critical and poststructural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. ET MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL *Educación*: documento de política sectorial. Washington, D.C.: World Bank, 1974.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação*. Washington, D.C.: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington, D.C.: World Bank, 2011.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da ANDE*, ano 1, n. 1, 1981.

BOOM, A. M. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en America Latina*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

BOTO, C. Educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade* [online]. v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRASIL. MEC. *Plano Decenal de Educação 1993-2003*. Brasília: Ministério da Educação, 1993.

BRASIL. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação (2007a)*.

BRASIL. MEC. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (2007b)*.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/Editora da UnB/FLACSO do Brasil, 1991.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. E MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez., 2004.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C. SUANNO, M. V. R. E LIMONTA, S. V. (Org.) *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, O. *O que revelam os “slogans” na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

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

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. In: *Psicologia USP*, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

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

FERNANDES, S. R. *Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Políticas públicas e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, 2011. p. 72-90

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, S. P. *Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás* (Neste livro).

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOIÁS-SEDUC. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, 2011.

GOIÁS-SEDUCE. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/Currículo%20Referencia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educacao%20de%20Goias.pdf>. Acesso em: 2013.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. In: *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, abr./jun., 2013.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. In: *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr., 2013.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J. C. e Tupin, F. (Org.) *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016. (p. 159-280)

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

LESSARD, C. ET MEIRIEU, P. *L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck, 2005.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. *European Journal of Curriculum Studies*, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinas. In: MARIN, A. J. e PIMENTA, S. G. *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira e Marins Editores, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: Silva, M. A. e Cunha, C. (Orgs.) *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MOEHLECKLE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, 2009.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. *Aprendendo com o Enem*. Brasília (DF): Liberlivro, 2011.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 661-690, out. 2007.

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

PESSONI, L. M L. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás*. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

RODRIGUES T. C. E ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, 2013.

ROSA, C. M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. In: *Poesis Pedagógica*, Catalão (GO), v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun., 2015.

SACRISTÁN, J. G. *En busca del sentido de la educación*. Madri: Morata, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, V. G. *Por um sentido público da qualidade na educação*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). Tese de doutorado, 2008.

SILVA, F. C. *O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões para a qualidade do ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

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

TORRES ARIZMENDI, A. *Los efectos de la descentralización educativa en la calidad de la educación en México*. Monterrey: Ed. da UNESCO, 2009.

TORRES, R. M. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF>. Acesso em: 1990.

UNESCO. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Paris: Unesco. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DELHI.PDF>>. Acesso em: 1993.

UNESCO. *O marco de ação de Dakar Educação para Todos*. Paris: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 2000.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

WORLD BANK. *Education Sector Working Paper*. Washington, D.C.: World Bank, 1971.

WORLD BANK. *Education Sector Working Paper*. Washington, D.C.: World Bank, 1974.

WORLD BANK. *Social exclusion and the EU's social inclusion study*. Washington, D.C.: World Bank, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2017.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BASEADAS EM RESULTADOS E SEU IMPACTO NA QUALIDADE DO ENSINO: A VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS

RAQUEL A. MARRA DA MADEIRA FREITAS

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

ELIANE SILVA

Introdução

Este capítulo apresenta aspectos da visão de professores e dirigentes escolares em relação à reforma educacional implantada no Estado de Goiás, a partir de 2011, cuja característica principal é a introdução no sistema escolar da educação de resultados quantitativos. Os aspectos aqui apresentados se inserem no objetivo geral da pesquisa descrita no Capítulo 1, que consistiu em focalizar impactos das políticas educacionais neoliberais nas práticas organizacionais e pedagógicas e sua repercussão na qualidade do ensino fundamental, tomando o caso do Estado de Goiás¹. Mais especificamente, estão relacionados a um dos objetivos específicos do projeto: buscar percepções de profissionais da escola acerca da influência das orientações das políticas educacionais no funcionamento das escolas e na qualidade de ensino. Foram

¹ O Projeto de pesquisa “Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental” contou com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) por meio da Chamada Fapeg 005/2012 (Edital Universal).

analisadas e discutidas as categorias selecionadas por seu valor empírico na elucidação dos impactos das políticas na atividade de professores, dirigentes escolares e alunos. São elas: finalidades e objetivos da escola, sistema de avaliações externas, autonomia dos professores, sistema de bonificação/premiação. Em cada uma delas surgem indícios da presença da visão neoliberal de educação e das ações administrativas associadas à governança internacional dos sistemas de educação, evidenciando-se consequências para a qualidade da educação no sistema público estadual em Goiás. Os dados obtidos referem-se a situações que dizem respeito especificamente às escolas pesquisadas. No entanto, considerando-se que as políticas, ações, estratégias e procedimentos da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (Seduc) são aplicados em toda a rede estadual, pode-se inferir que, se a pesquisa abrangesse toda a rede de escolas, os resultados encontrados não seriam qualitativamente diferentes dos aqui apresentados, mas apenas mais volumosos.

Finalidades e objetivos da escola

As finalidades educativas abrangem aspectos teóricos, de sentido e de valor, constituindo-se poderosos indicadores das orientações dos sistemas escolares, sejam implícitas ou explícitas. Elas implicam pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos, e deles decorrem os critérios de qualidade que não são neutros, dado o seu caráter político-ideológico. Esses critérios orientam as políticas educacionais e as decisões acerca do currículo e de objetivos da escola (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2016). Em uma visão emancipadora, defende-se que a educação e o ensino, sobretudo na escola pública, tenham como finalidades a formação humana, propiciando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educacional. Trata-se, pois, de assumir finalidades educativas com caráter político-ideológico emancipatório, democratizante e de justiça social.

Nessa perspectiva, a qualidade da educação escolar define-se pelo critério democrático e de justiça social e se concretiza no interior da escola com o cumprimento de objetivos de ampla formação cultural e científica dos alunos,

promovendo sua transformação subjetiva a partir da relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com a realidade histórica e social. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1992; 2001; 2003a; 2003b) e a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988) contribuem para especificar melhor esse caráter ao apontarem como finalidade primordial da educação escolar a promoção do desenvolvimento dos alunos no sentido da sua formação cultural humana (intelectual, afetiva, moral, estética, técnica etc.). Esse desenvolvimento depende de mediações culturais no processo de ensino e aprendizagem e essas mediações ocorrem na atividade de estudo realizada pelo aluno com o objetivo de transformação dos objetos de estudo e simultaneamente de sua subjetividade individual.

No entanto, no processo de difusão da ideologia neoliberal, no campo da educação, a finalidade educativa das escolas tem assumido o provimento de conhecimentos utilitários – a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas; e os conteúdos básicos da aprendizagem – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, baseados em resultados aferidos por sistemas de avaliação de desempenho. Essas finalidades são definidas explicitamente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) com a adesão do Ministério da Educação, e se reproduzem nas políticas educacionais estaduais.

Os participantes da pesquisa têm viva percepção das distorções das orientações da Secretaria em relação a finalidades educativas escolares. Mencionam, por exemplo, que ela exige o cumprimento pelos professores de metas em conteúdo em função de resultados e, além disso, espera que os professores atendam apenas os definidos nos descritores², o que é considerado por eles como insuficiente para a formação do aluno como cidadão. Foram apontadas falhas na formação do estudante tanto em relação a conhecimentos como a valores e desconsideração do contexto social e das práticas socioculturais dos alunos, aspectos esses que mostram, segundo eles, distanciamento das orientações da Secretaria em relação à sala de aula. Foi, também, mencionado nos

² Os descritores descrevem as habilidades a serem avaliadas nos testes de uma avaliação em larga escala. A composição do teste leva em conta os descritores. Por sua vez, os descritores são elaborados com base nas Matrizes de Referência, que indicam os conhecimentos e habilidades para cada etapa da escolaridade. O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) avalia o que está indicado nas Matrizes de Referência.

depoimentos que, embora a Seduce desenvolva controles visando manter o professor em sala de aula, isso não repercute na qualidade do ensino devido à falta de condições materiais, de infraestrutura e de planejamento pedagógico mais bem elaborado. Desse modo, as políticas e estratégias de organização e gestão praticadas pela Seduce, segundo a visão dos professores, não estão promovendo o acesso aos conhecimentos científicos, nem à formação de valores morais e, tampouco, à formação que os qualifica para o mundo do trabalho. Perguntado se o currículo oficial contribui para a formação geral, respondeu um diretor:

Não, o currículo mínimo não contempla [essa formação]. Nem o mínimo é vinculado às áreas do conhecimento. Nem o mínimo! Quanto mais se o professor quiser estender para o sociocrítico [...] em que cada professor vai sugerir um tema no âmbito social da criança, porque o currículo não veio com essa proposta. Tivemos projetos com relação ao *bullying*, à gravidez na adolescência, com relação a drogas [...] em cima da nossa realidade, que é uma realidade muito difícil. Mas o currículo não veio com essa proposta no âmbito social, não contempla nada nesse sentido e a escola é uma escola carente. (Diretor E03D)³

Nota-se nessa afirmação não apenas a crítica do diretor à insuficiência de conhecimentos das áreas científicas no currículo mínimo como, também, à ausência de conteúdos relacionados às questões socioculturais que estão afetando os alunos em seu contexto e na escola. Ressalte-se que, além da crítica, o diretor mostra preocupação em contemplar tais questões e a iniciativa de introduzi-las em projetos, o que também pode ser considerado um ato de resistência ao que é imposto pela Seduce. Entretanto, a posição da Secretaria é a de que a consideração dos fatores do contexto social do aluno e aqueles relacionados a sua vida escolar pregressa não ajudam a melhorar a educação escolar,

³ Nas citações de dados de entrevista ou de observação os códigos de identificação iniciam-se por E, que corresponde a Escola. O número em seguida corresponde ao número atribuído à escola no conjunto de escolas pesquisadas. C corresponde a Coordenador; D corresponde a Diretor; P1 corresponde a Professor de Matemática; P2 corresponde a Professor de Português; P3 corresponde a Professor de Ciências; A corresponde a Aluno. Portanto, E01P1 significa Escola 01 professor de Matemática; E01P2 significa Escola 01, Professor de Português; E01P3 significa Escola 01 professor de Ciências; E01C significa Escola 01 Coordenador; E01D significa Escola 01 Diretor. Essa lógica de codificação foi aplicada a todas as escolas, mudando-se apenas o número da escola.

pois esse é um conhecimento próprio das pesquisas e não da prática escolar. Conforme documento publicado pela Seduce:

Enunciando um tipo de senso comum na discussão das questões da escola pública no Brasil, professores e gestores comumente mobilizam os fatores externos à escola, relacionados com o aluno e sua família, para justificar o baixo desempenho dos alunos. Seja pelo estranhamento na prática diária na escola com o aluno real, seja pelo conhecimento obtido em sua formação docente sobre a dinâmica social e seus efeitos sobre a educação, os professores revelam reconhecer a origem social do aluno como um fator limitante do sucesso escolar [...]. Mas, antes de colocar esse problema, vale perguntar: conhecer esses fatores pode melhorar as práticas dos professores, e a gestão da escola? Essas questões estão relacionadas com o fato de que tais fatores e seus indicadores são produzidos para a pesquisa, e não para o fazer escolar. (GOIÁS, 2015, p. 16)

Essa posição revela uma concepção rasa de educação que, propositalmente, a desconsidera como um fenômeno social, cultural e histórico, como um processo plural e multifacetado. Tal compreensão afasta as questões socio-culturais e o processo histórico que se encontram na gênese da aprendizagem e de sua relação com o desenvolvimento, como já demonstrou Vygotsky há mais de um século. A compreensão da Seduce concorre fortemente para a permanência e o aprofundamento da desigualdade escolar ao eliminar do diagnóstico e do planejamento as condições históricas e sociais concretas de desenvolvimento dos diferentes alunos. No depoimento seguinte, o diretor destaca a contradição entre as orientações da Seduce e o real contexto que se apresenta nas escolas, o que acaba aprofundando o problema da desigualdade escolar.

Por não entender a realidade da sala de aula, as orientações da Seduce promovem um efeito contrário às expectativas acerca destas orientações [...]. Alguns alunos se sobressaem enquanto outros se afundam nas adversidades da sala de aula, o que gera uma discrepância em relação ao real objetivo da escola. (E01D)

Outro depoimento detalha ainda mais a contradição entre as finalidades educativas e o que, de fato, a escola tem promovido para os alunos. Os

depoentes E04P102 e E01P1 explicitam que a escola está sendo injusta com o aluno e o professor e, diferentemente do anunciado pela Secretaria, o que os professores estão verificando é o empobrecimento qualitativo do ensino, acentuado pela progressão automática do aluno, a desvalorização do professor e a perda de sua autonomia para avaliar as aprendizagens de seus alunos.

A escola está perdendo a essência dela, porque hoje nós não formamos o cidadão, nós não transmitimos o conhecimento de Português, Matemática, Física, Química, [...] A dificuldade que nós estamos tendo é imensa, não conseguimos transmitir o conhecimento das disciplinas como se deveria, não transmitimos valores, não estamos preparando o cidadão para respeitar e ser respeitado. O professor, por exemplo, hoje, não é respeitado nem dentro da própria sala de aula. Que escola é essa? O que eu devo ou posso ensinar para o meu aluno? Sei que nossa realidade hoje é: o aluno pode tudo, e o professor nada. Que cidadão eu estou formando? Mesmo transmitindo um conteúdo e percebendo que ele não aprendeu o mínimo, eu sei que ele terá o acesso para a série seguinte, ele vai progredir, ele vai passar, será certificado pela escola. (E04P102)

A qualidade é só o número, não querem saber de qualidade, só querem saber de número: aluno tem que ser aprovado pronto e acabou, só isso que é importante. O que eles têm passado para a gente nesses últimos anos aí é isso, querem números, resultados, se o aluno sabe ou não sabe, eles querem ver no final do ano aprovado. (E01P1)

Em continuação, os depoimentos de E04P102 e de E05P1 contestam até mesmo o objetivo anunciado pelo sistema de ensino de preparação dos alunos para a empregabilidade, para enfrentar o mundo do trabalho ou, mesmo, para ingresso no ensino superior.

O aluno que está sendo formado na escola não atende às necessidades do mercado, muito menos para ingressar na Universidade. Lógico que não podemos generalizar, mas a minoria conseguirá entrar na Universidade, digamos 4 em 10 alunos possivelmente entrarão no Ensino Superior. Menos de 50% são formados para entrar no mercado de trabalho, os outros nós estamos apenas certificando. Ele não tem o lado social que a escola não conseguiu formar nele: que existem regras, que ele não é o único no mundo. Não estamos formando nem um cidadão, nem

um homem crítico para enfrentar o mundo lá fora. (Professor de Matemática E04P102)

Eu não vejo que atingimos isso nunca: visão crítica das coisas. Nosso aluno hoje, nem de ensino médio nem de terceiro ano, não acredito que ele tenha. É exceção o que tem. No geral saem daqui perdidos (sic), não prepararam para a vida. Acredito que ensino de qualidade está muito longe de ser alcançado. Eu não acho que a escola é só preparar para a vida, tem que tudo fazer parte da realidade do aluno, tem conteúdo que é acadêmico sim, mas não estamos atingindo nem o acadêmico e muito menos o preparar para vida. Ele sai daqui totalmente despreparado, não está pronto para entrar em mercado nenhum, exercer função nenhuma. Nossa escola não está preparada para isso não. (Professor de Matemática E05P1)

Esses depoimentos mostram indícios de que a situação real do sistema educacional é mais precária do que se supunha nas hipóteses da pesquisa. Na concretização de suas políticas, a Seduce está sacrificando professores e alunos para o alcance de metas definidas quantitativamente, deixando implícitas finalidades de formação que, conforme Gutek (apud LENOIR, 2013), podem ser consideradas como de manutenção da ordem estabelecida e reprodução social. Em outras palavras, as finalidades educativas implícitas nas práticas da Seduce permitem inferir que seus princípios e orientações não têm como direção o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo das crianças e dos adolescentes, mantendo-os em condição de desigualdade de aprendizagem o que resulta em manutenção da desigualdade social, tendo a desigualdade escolar como um dos fatores mais determinantes. Esses alunos, portanto, permanecem privados da oportunidade de transformações subjetivas, por exemplo, a aquisição das ‘ferramentas’ intelectuais para a atividade social futura, inclusive a atividade profissional. Entretanto, estão bem explícitas as metas definidas pela Seduce que, embora não redigidas nos documentos de forma especificamente quantitativa, consistem em expectativas quantitativas e numéricas. De acordo com os entrevistados nesta pesquisa, embora essas metas venham sendo alcançadas na forma de resultados, elas não podem ser consideradas como evidência de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Há menções às ações, orientações, estratégias e procedimentos da Seduce Goiás que impactam o trabalho dos professores e a aprendizagem dos

alunos, tais como Currículo Referência⁴, bimestralização, avaliações externas à escola, descritores, livro didático, entre outros.

De acordo com os entrevistados, essas ações orientadas ou impostas pela Seduce têm foco organizacional e em estratégias de controle e não nas questões pedagógicas. Eles afirmam que a concepção de qualidade de ensino a ser alcançada por meio dessas ações está reduzida a treino, repetição de exercícios, preparação para avaliações externas.

Eu acho que as orientações da Seduce não ajudam a favorecer a aprendizagem, elas ajudam a organizar o trabalho dentro da escola nos projetos que eles gostariam que a escola aceitasse, gostaria entre aspas porque é quase que imposto. Mas, dentro da aprendizagem do aluno, eles não têm um projeto, não tem movimentações que abarquem isso, porque o que eles acreditam que é aprendizagem do aluno é fazer lista de exercícios que vão cair na prova do Ideb. Isso não é aprendizagem do aluno, você está treinando o aluno para uma prova que ele vai ter que realizar, então treino não é aprendizagem. Então eu acho que as orientações deles são muito organizacionais e não de aprendizagem. (Professor de Matemática E08P1)

Principalmente os professores de português e matemática. É um sofrimento conseguir contemplar todos os tópicos. Então, muitas vezes passa-se pelo conteúdo em forma de leitura, passa-se pelo conteúdo em forma de filme e passa-se pelo conteúdo em forma de conversa informal. Se for uma aula sistematizada com uma discussão mais ampla, você não vai cumprir o currículo. (Diretor E03D)

Nos depoimentos do diretor E03D e do professor E07P3, nota-se a indignação com a inflexibilidade no cumprimento dos tópicos de conteúdos,

⁴ Conforme descreve Pessoni (2017), “o Currículo de Referência é um documento organizado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) com a finalidade de apresentar as diretrizes, as expectativas de aprendizagem, os eixos temáticos, os conteúdos bimestralizados. [...] Conta com o componente da bimestralização, a qual objetiva estabelecer padronização e maior controle do ensino na rede estadual, definido em torno de habilidades e competências básicas a serem desenvolvidas a cada bimestre. A Secretaria de Educação justifica a bimestralização devido a necessidade de unificar os conteúdos bimestrais em toda rede, no sentido de facilitar migração dos alunos da rede durante o ano letivo de forma a prosseguir ao ensino sem perdas para os discentes. [...] A partir do Currículo Referência foram elaborados os cadernos educacionais com desdobramentos de conteúdos por bimestre [...] elaborados a partir das expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos” (PESSONI, 2017, p. 130).

independentemente do alcance de aprendizagem pelos alunos, chegando até mesmo a impossibilitar sua busca pelos professores, aos quais não é permitida nenhuma flexibilização mediante as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. O professor, como o sujeito que identifica as necessidades, carências e problemas de natureza psicopedagógica e didática e que em tese deveria deter a autonomia pedagógica de tomar decisões favoráveis à possibilidade de aprendizagem dos alunos, tem retirada a sua autonomia de professor. Desse modo, o objetivo mais central da atividade de ensino, isto é, o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos pela internalização dos conceitos, está sendo fortemente desconsiderado pelas ações estratégicas da Seduce. Tal situação culmina, como menciona o professor E03D, na impossibilidade de um real processo de ensino e, desse modo, professor e alunos apenas ‘passam’ pelo conteúdo. A qualidade desse ensino limita-se ao que vem sendo criticado há mais de um século no país: a memorização para responder provas e testes. É o que apontam E08P1, E06P3 e E07P2:

Eu acredito que a boa qualidade de ensino depende de muitas coisas, mas o significado dela seria a criança aprender a pensar para sair de uma situação de uma maneira positiva, aprender a interpretar um texto, entender o que aquele texto está realmente querendo dizer, não acreditar em tudo que aparece, ter realmente crítica, até aprender a ser crítico, aprender a fazer uma leitura do mundo, o que pode contribuir para aquele mundo. E não só os conteúdos específicos, só quanto é dois mais dois. Um aluno que sabe a tabuada ele tem qualidade? Não, ele tem aquele conceito predeterminado. Mas um aluno que consegue saber usar os artifícios que ele tem para chegar na resposta daquela tabuada, mesmo que ele dependa de um tempo maior, ele tem uma qualidade de ensino, por que ele aprendeu como sair de uma situação. E ter uma nota alta no desempenho da escola não significa que tem qualidade. (E08P1)

Olha, a matriz curricular que foi adotada pelo Estado, ela é realmente... eu vou ser até um pouco pejorativo, ela é uma piada. Eu não sei quem elege esses conteúdos. Eles são ineficientes, eles são resumidos. Mas o professor, ele acaba se virando para poder conseguir. Como eu estou trabalhando as disciplinas específicas com os nonos anos [...], eu acabo criando uma linguagem compreensível, mesmo sabendo que eu tenho um aluno que não viu muita coisa, que tem uma dificuldade intelectual

imensa com o básico, com a leitura, com a capacidade de raciocinar, de interpretar, e de compreensão. Isso é muito complicado. (Professor de Ciências E06P3)

[O conteúdo] deveria ser organizado segundo o contexto social da escola, e não de forma geral como se todas as escolas fossem iguais, pois são realidades diferentes. Da forma como vem, nós só cumprimos tabela. Meu caso, por exemplo, Português. Eu vou ensinar um artigo de opinião para um aluno que não sabe o que é um parágrafo? Então, se eu tenho a oportunidade de ensinar o que é um parágrafo eu vou parar meu conteúdo, vou ministrar o conteúdo parágrafo; aí eu percebo que ele não sabe ler, ele não consegue identificar o tema de uma fábula. Se eu for parar porque essa turma é fraca e não consegue, eu tinha que ter abertura para parar, e tentar resgatar esse aluno, mesmo que fosse o mínimo. Eu acho que é preferível você ensinar o mínimo, para que o aluno tenha um ponto de partida, do que ensinar lá na frente e ele não saber por onde começar. (Professor de Português E07P2)

Evangelista e Shiroma (2007) identificam no discurso presente em documentos do Banco Mundial sobre professores dois tipos de argumentos: um que descreve o professor como corporativista, obcecado por reajustes e descomprometido com a educação dos alunos pobres; outro que o descreve como teórica e metodologicamente incapaz e incompetente, sendo, portanto, responsável pelas falhas de aprendizagem dos alunos. Nota-se, entretanto, que a visão dos professores que participaram desta pesquisa contraria tais argumentos. Eles apresentam uma visão crítica sobre a redução e empobrecimento provocado na formação dos alunos com o reducionismo curricular, mostra-se preocupado com a má qualidade da educação e com os mecanismos de controle impostos aos professores para assegurar o cumprimento das ações definidas pela Seduce para que a escola e os professores executem.

Verifica-se, assim, que a maioria dos entrevistados apresenta uma posição contrária às finalidades educativas, ações e estratégias da Seduce com uma crítica contundente aos seus impactos negativos na aprendizagem dos alunos. Porém, alguns dos entrevistados expressaram visão positiva, principalmente por entenderem que são estratégias que reduzem o trabalho do professor; exemplo ilustrativo desse entendimento é a manifestação de E03P1.

Eu sou a favor porque o professor tem muitas atividades para fazer e desse jeito já vem organizado e a gente vai seguindo direitinho, eu acho assim melhor. Eu acho que influenciam pelo lado positivo sim. (Professor de matemática E03P1)

Nota-se em E03P1 uma posição de adaptação aos procedimentos e estratégias, sem questionamento acerca dos impactos negativos para a aprendizagem dos alunos, à sua própria perda de autonomia, à injustiça social que está sendo aprofundada por dentro do sistema de ensino.

As avaliações externas

Conforme discutido no Capítulo 2 deste livro, as finalidades educativas escolares no projeto neoliberal subordinam-se a formas de governabilidade por intermédio de standardização de resultados e regula a escola por fatores de produtividade (PACHECO e MARQUES, 2014). O projeto ideológico da globalização e do neoliberalismo aparece no campo da educação em modelos de governança que utilizam as avaliações externas para alcançar, mundialmente, a uniformização das políticas educacionais (FREITAS, 2012). Afonso (2014) aponta que, nas últimas décadas, surgem uma obsessão avaliativa e uma ideologia avaliativa contaminando os governos e desenvolvendo a dominância de uma avaliocracia que invade tanto os contextos tradicionais de interação pedagógica (salas de aula), como outros contextos e organizações educativas e não educativas como os sistemas de ensino e a administração pública.

Tendo em vista o alcance das finalidades educativas definidas pelo projeto neoliberal para a educação, na perspectiva da governança mundial dos sistemas educacionais, é suficiente que o foco da escola recaia sobre a produção de resultados de aprendizagem mínima, de cunho imediatista, por processos de ensino aligeirados, que possibilitem aos alunos apenas conhecimentos diretos e superficiais dos conteúdos. Em uma ideologia avaliativa, esses resultados são facilmente verificáveis por um sistema de avaliações externas, as quais também exercem a função de parâmetro para a definição do currículo, padronização das ações pedagógicas, mecanismo de controle da escola e do trabalho docente, critério de classificação das escolas para fins de distribui-

ção e aplicação de recursos, produção de números e estatísticas que falseiam a situação de aprendizagem dos alunos.

Os dados obtidos nas entrevistas com os participantes da pesquisa sinalizam que, em sua visão, tanto a forma de uso como as funções das avaliações externas na Seduce Goiás, possuem correspondência com esse projeto, com impacto negativo direto na formação dos alunos. Os entrevistados apontam o prejuízo para os alunos.

[...] hoje eu percebo que essa salada que eles fizeram no currículo tem ajudado sim, o aluno, a fazer as provas externas [...]. Assim como o Enem chegou para mudar, essas provas estão chegando para treinar os nossos alunos, então nós temos que treinar nossos alunos para essas provas externas, eu vi a necessidade de treinar nossos alunos, treinar com simulados. Os professores, toda semana aplicavam simulados para eles, foi muito cansativo para os professores, mas a gente vê agora a realidade do Saego, eles tiveram bom desempenho. (Professor de Ciências E02P3)

Na verdade, como a preocupação é com índices, boa nota do Ideb, Saego, os alunos estão sendo treinados a realizarem este tipo de avaliações externas. Como, por exemplo, a criação da disciplina de Matemática Aplicada, que na verdade é uma aula de resolução de exercícios e não uma aplicação da matemática em outras áreas do conhecimento ou no próprio cotidiano do aluno. (Professor de Matemática E04P1)

Na mesma direção, o professor E08P1 identifica a insuficiência das avaliações externas para captar o que o aluno aprende, uma vez que só afere “quantidade de acertos”. Outra falha apontada por esse professor é a de que os resultados dessas avaliações não correspondem a real situação de acertos, uma vez que os alunos são preparados para participar das avaliações para que as escolas obtenham números positivos nos resultados.

Eu acho que eles implementaram isso como uma forma de avaliar a escola e de eles acreditarem que seria uma forma de auxiliar a escola no Ideb. Mas, mais uma vez é de forma quantitativa; está medindo só a quantidade de acertos, não o que o aluno aprendeu, que cálculo ele fez. Então, é algo que não está dentro da qualidade e não auxilia na nossa avaliação porque a gente precisa fazer uma avaliação qualitativa

do aluno, ver o que ele consegue, o que ele ainda não consegue, o que ele tem que melhorar, não se pode avaliar somente o que ele fez naquele determinado momento. Essas avaliações que eles têm implementado é só para isso: para numerar a escola. E se a escola tira números positivos é só uma maquiagem feita, porque uma semana antes chama o aluno e fica “vamos estudar isso aqui, vamos fazer de novo”. Tanto é que a Diagnóstica [ADA] e o Saego tinham muitas questões repetidas e muitas questões que eles tinham mandando em atividades com o orientador do contra turno. Então assim, é um descaso. (E08P1)

A questão da preparação dos alunos para participarem das avaliações externas e, desse modo, as escolas ficarem bem classificadas no *ranking* do Ideb é vista com preocupação e desconfiança. E a obtenção de boas posições nesse *ranking* não é motivo de orgulho para o professor. A esse respeito, é ilustrativo o que exprime E05P1.

Em questão de números, as escolas até têm se saído bem... tem ranqueado aí como as melhores escolas do país... Isso me preocupa, porque muitas têm feito um trabalho voltado para os nonos e terceiros anos que é onde são feitas essas provas externas, as avaliações para o índice do Ideb. Nesses últimos três, quatro anos, o trabalho tem se voltado para os nonos e terceiros anos com uma assessoria pedagógica mais reforçada, uma cobrança mais intensa dos professores, a exigência de ser professor da área e evitar contratos nessas disciplinas... boas iniciativas, o que me preocupa é porque mascara as outras séries, mascara os resultados, porque aí incentiva muito os nonos e terceiros anos, treina os alunos pra fazer a prova, e isso altera números, o que pra mim não é tão significativo enquanto melhoria de educação. Estamos em [...] ⁵ lugar entre as escolas públicas do Estado de Goiás, e eu não tenho nada que comemorar com isso. [...] Não acho que nós temos o que comemorar a nota [...] do Ideb. Acho que a gente está muito longe do que deveria ser uma escola razoável. (Professor de Matemática E05P1)

A melhora nos resultados é considerada meramente um dado estatístico para favorecer a escola no recebimento de verbas necessárias ao seu funcionamento. Esse resultado estatístico, quando negativo, é imputado ao professor que é responsabilizado pela não obtenção das verbas.

⁵ Foram omitidas a nota e a classificação da escola, preservando a confidencialidade sobre sua identificação.

Por isso a plaquinha do Ideb lá fora. Nós sabemos que se o Ideb cair muito, se cair a nota em outras avaliações externas, isso afeta diretamente as verbas que a escola recebe. Então novamente nós caímos naquele círculo, a escola precisa de verbas, se a escola não consegue é culpa do professor, e a gente acaba se sujeitando a isso. Por outro lado, tem a reclamação que o aluno não tem base, que não aprendeu nada, mas, estatisticamente, nós estamos melhorando. (Professor de Matemática E04P1)

A esse respeito, Almeida, Dalben e Freitas (2013) apontam o perigo da forma pela qual o Ideb é divulgado e apresentado, promovendo a ideia de que a escola é o único fator responsável pelo desempenho dos alunos, e que os resultados obtidos pelos alunos nessa avaliação são de responsabilidade dos professores e profissionais da escola. Alertam os autores que, embora parte do desempenho dos alunos se deva ao trabalho da escola e dos professores, este não pode ser considerado o único fator. Além disso, os autores apontam a existência de problemas no desenho metodológico de construção do Ideb, o que tornam viesados os seus resultados.

Outro efeito desastroso das avaliações externas, como apontam os entrevistados é que, além de não contribuírem para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, as avaliações externas são, sabidamente, mecanismos de controle externo sobre o modo como os professores trabalham na sala de aula. Os resultados são utilizados para produzir ajustes nas práticas pedagógicas dos professores tendo em vista beneficiarem o alcance de melhores números e posições nas próximas avaliações.

As avaliações e os indicadores são utilizados como medida para a qualidade de trabalho do professor e, a partir daí, cobrar uma mudança de comportamento e de forma de trabalho dentro da sala de aula para que os resultados numéricos sejam melhorados e atinjam as metas propostas. (Professor de Ciências E04P3)

O professor que acompanha o currículo vai acompanhar certinho o que eles pedem nas provas, que é bem básico. O que eles pedem nas provas bimestrais eles mandam para nós [...]. (Professor de matemática E02P1)

Existe um tal de descritores, eu tento analisar o descritor e tento consertar na sala de aula aquilo que está relacionado. Aquele descritor que

ficou um déficit de aprendizagem, com as provas externas você faz uma retomada daquilo que era para ser trabalhado, que você trabalhou e que o aluno não conseguiu alcançar. (Professor de Ciências E02P3)

Portanto, na lógica das avaliações externas o mais importante não é retratar a real aprendizagem dos alunos, mas promover ajustes pontuais que favoreçam os resultados da escola. Essa situação reflete a análise apresentada por Oliveira (2015) que aponta o prejuízo histórico provocado pelo foco em resultados que vem sendo cada vez mais acentuado pela política educacional.

Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números [...]. Curiosamente a preocupação com os recursos públicos se generaliza ao passo que a atenção com o bem público parece perder cada vez mais lugar. (OLIVEIRA, 2015, p. 541)

Mesmo reconhecendo os impactos negativos das avaliações externas, professores, coordenadores e diretores relatam que colaboram e se esforçam para que as avaliações externas sejam realizadas, inclusive se empenhando para obter a adesão e o convencimento dos alunos. Entretanto, identificam nessas avaliações consequências desfavoráveis ao seu trabalho como, por exemplo, a produção de uma visão negativa a respeito do desempenho dos professores, o predomínio dos procedimentos e ações em prol das avaliações externas com o conseqüente sacrifício das ações necessárias para promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, seja do ponto de vista da apropriação de conteúdos escolares básicos, seja do ponto de vista do desenvolvimento social, afetivo, emocional. Os relatos seguintes são ilustrativos a esse respeito.

[...] é difícil você conseguir segurar um aluno para fazer uma avaliação que ele não entende para quê, então a gente explica, conversa, e eles vão desenvolvendo isso [...]. (Professor de Ciências E03P3)

[Os alunos] temem essas avaliações, eles ficam eufóricos, preocupados com essas avaliações, porque a gente colocou na cabeça deles que

é preciso, porque todos nós estamos sujeitos a avaliação e eles também, que eles não são diferentes, que eles são avaliados, como está o ensino, como é que os professores estão trabalhando e como é que eles estão na questão da aprendizagem. A gente tenta ‘fazer eles’ entenderem por esse lado [...]. Então, na sala, o professor está sempre fazendo essa retomada, conversando com o aluno, explicando como ele está sendo avaliado, às vezes eu trago o papel para a sala, converso com eles, mostro, para eles conhecerem como eles estão sendo avaliados. (Coordenador E03C)

[...] porque eu explico para eles o que é ser aluno de nono ano. Quando está de agosto para frente, do oitavo ano, eu já mostro para eles as políticas públicas, abro o portal, porque o diretor é monitorado pela Secretaria pelo portal do diretor, mostro o que são os índices de notas e frequências do aluno, diário, e eu falo: está lá o seu nome, o seu nome está ligado com o meu, você não vem eu sou chamada atenção... então isso eu já mostro para ele no oitavo ano de agosto para frente. (Diretor E03D)

[...] têm promovido é o atropelamento da sequência que a gente propõe, acaba atropelando também a reunião pedagógica, lá na reunião ao invés ‘da gente’ estar discutindo uma maneira de recuperar esse aluno, de melhorar o aluno para ele sair daqui pelo menos sabendo ler e escrever... Não, ficamos discutindo a nota que o aluno tirou. Eu acho que a reunião e os momentos coletivos teriam que ser para discutir alguma dinâmica ou proposta, uma maneira de resgatar aquele aluno que não aprendeu [...], e a gente não tem mais tempo nem pra conversar isso, utilizamos o tempo avaliando a ADA, o Saego. (Professor de Ciências E01P3)

O problema maior, que eles têm se preocupado muito, é a parte de avaliação externa, de números. E têm esquecido a qualidade em si, dos alunos como pessoa, eles têm sido tratados como se fossem um instrumento de avaliação do Estado, da escola, da secretaria. Então, você precisa ensinar o menino, ele precisa saber fazer essa conta, saber ler esse texto, mas não é mandada lá de cima uma proposta de trabalhar a família, de trabalhar o emocional, de trabalhar essas questões que a gente sabe que influencia tanto na aprendizagem. Mas dentro da aprendizagem do aluno eles não têm um projeto, não tem movimentações que abarquem isso, porque o que eles acreditam que é aprendizagem do aluno é fazer lista de exercício que vai cair na prova do Ideb. Isso não

é aprendizagem do aluno, você está treinando o aluno para uma prova que ele vai ter que realizar. Treino assim não é aprendizagem, porque passou aquilo ali ele esquece. Então, eu acho que as orientações deles são muito organizacionais e não de aprendizagem. (Professor de matemática E08P1)

Os professores consideram um equívoco tomar os resultados da avaliação externa, da qual não participam todos os alunos, como referência de avaliação de toda a escola. Também apontam o desinteresse dos alunos em participar, de fato, dessas avaliações. Para eles, as avaliações externas mais atrapalham do que contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos, uma vez que nem sempre estão em correspondência com o que já foi ensinado aos alunos, impulsionam os alunos à memorização em vez de aprendizagem, tiram do professor a autonomia e a oportunidade de realizar outros tipos de avaliação, atrapalham cumprir o planejamento do professor para o ensino de conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento dos alunos. Em seu conjunto, essas repercussões negativas das avaliações externas acabam reforçando a pouca e má aprendizagem dos alunos, sobretudo a sua formação e seu desenvolvimento integral.

Eu acho que é negativo, porque você não tem que avaliar o colégio por uma turma só, ou pelas notas que eles tiram, porque em sua maioria, os alunos não estão interessados nessa prova, a maioria foge. Então eles não têm esse compromisso de ler todo o conteúdo para fazer essa prova e tirar uma nota boa, eles não têm interesse de verdade em fazer essas provinhas. Eu acho que não dá para avaliar um colégio inteiro por uma turma só. (Professor de Língua Portuguesa E08P2)

Eu acho que ajuda, mas muitas vezes também atrapalha no conteúdo, porque a gente tem um cronograma a seguir. Eu mesmo separei seis aulas do meu conteúdo normal para poder trabalhar a prova e aquelas questões lá, que não envolviam nem o conteúdo do nono ano; mas sim do oitavo, mas ainda bem que eu já tinha trabalhado todo o conteúdo com eles, porque eu sigo o currículo do Estado, então, ficou apenas uma espécie de revisão. Mas mesmo sendo uma revisão eles acabam esquecendo, aí tem que pegar lá na base para explicar e trabalhar nessas seis aulas esse conteúdo. (Professor de Ciências E08P3)

Eu acho que atrapalha, a gente tem que parar nosso conteúdo para dar conta de prova Saego, prova Brasil, e a gente tem que seguir aquele currículo mínimo que foi exigido pelo Estado, então atrapalha (Professor de Ciências E08P3). Na verdade, eu não concordo muito com prova. Eu acho que existe outras formas de avaliar como seminário, apresentações. Eu já produzi com os meninos células, eles fizeram com isopor, e eu vi que aquilo ali ajudou bastante e seria dispensável uma prova para aquele momento. (Professor de Ciências E08P3)

[...] o problema é que eles impõem muitas coisas e esquecem que a gente também tem que trabalhar o conteúdo da gente, que temos o conteúdo a ser seguido. Trabalho com conteúdo mínimo e acaba que um trabalho que não vale tanta nota fica com um valor maior, porque serão poucas as aulas que serão ministradas. As provas ocupam muito tempo, a gente já tem pouco tempo, quer passar um trabalho valendo pouco e outro valendo uma nota razoável, acaba que passa um trabalho só pelo tempo; então a gente trabalha com pouco conteúdo, pouco material, poucas aulas. (Professor de Ciências E08P3)

Embora tenha predominado entre os entrevistados uma visão crítica sobre as avaliações externas, alguns apresentaram uma compreensão favorável a elas ao apontarem o que consideram serem suas contribuições positivas. Os depoimentos que se seguem são ilustrativos de como o discurso favorável às avaliações externas vai se tecendo no entendimento de alguns dos entrevistados, com vários arrazoados, um deles de que as avaliações externas contribuem para amenizar o trabalho do professor.

Os ‘aulões’ antes eram organizados por nós, a gente buscava a Prova Brasil, a Prova do Saego já utilizada, já passada de outros anos. A gente trazia, o professor pesquisava, a gente formatava, imprimia, passava para eles. Neste segundo semestre veio a prova ADA, todos os professores aqui aceitaram, ninguém discutiu [...]. Até porque os professores de língua portuguesa, matemática e Ciências tinham o trabalho de pesquisar, que a proposta dos ‘aulões’ era trabalhar a prova Brasil, a prova do Saego de anos passados, então eles tinham que pesquisar e montar. Hoje a aula já está pronta, e no caso da ADA já vem preparado, aí a gente só substitui, fica como proposta de trabalho, nota de trabalho, e a deles. Aí tem a prova, tem atividade, tem simulado e tudo que o aluno faz tanto em casa como em sala é avaliativo; [...] então, na sala, o professor está sempre fazendo essa retomada, conversando com o aluno, de

explicar para o aluno como ele está sendo avaliado, às vezes eu trago o papel para a sala, converso com eles, mostro para eles conhecerem para eles como eles estão sendo avaliados. (Coordenador E03C)

Os entrevistados opinam, também, que as avaliações externas, por intermédio dos ‘descritores’, facilitam o planejamento dos conteúdos a serem ensinados. Por isso, ‘fazem a diferença’, mesmo que sua aprendizagem pelos alunos seja complicada. Ou seja, os ‘descritores’ são referências para o trabalho dos professores, ainda que alguns declarem que os resultados da avaliação nem sempre refletem a real aprendizagem dos alunos. Isso se confirma no depoimento do Diretor E03D.

Saego é o Ideb, só que regional. Eles mandam os descritores, tem uma sugestão de conteúdo, tem uma sugestão de descritores a serem trabalhados. Interessantíssimo, muito interessante essa proposta do Estado. Enquanto aprendizagem... eu penso que é complicado a gente falar em aprendizagem, porque não temos acesso à correção, as provas vêm lacradas, e as sugestões de descritores e sugestões de conteúdo. Mas o que fez a diferença aí, eu volto a repetir, são os descritores, o que realmente deu assim um diferencial. (Diretor E03D)

As provas externas passam a ser bem-vindas porque, na visão de alguns profissionais da escola, os resultados positivos nas avaliações externas refletem o bom trabalho que fizeram na ‘preparação’ dos alunos para os testes e, com isso, ajudaram os alunos no sucesso em processos seletivos em cursos superiores. Além disso, o traquejo em responder testes possibilita aos alunos se adaptarem à lógica das provas e saírem-se bem no ENEM e outras formas de vestibular. Esse entendimento pode ser confirmado nos seguintes depoimentos:

[...] foi um investimento muito trabalhoso, digamos assim, simulados e ADA, simulados de 15 em 15 dias, e treinando eles devido às provas externas. No IFG teve uma aprovação muito boa e isso causou um furor na escola. Então o oitavo também quer. O oitavo ano está exigindo também. O sétimo também quer. O sexto também quer. Tanto que eu já pedi para os professores que ensinem para os alunos o que é um gabarito, vamos trabalhar questões com gabarito. Na última reunião que eu tive

com eles nós falamos sobre isso, e de sexto ao nono agora vão aprender gabarito. (E06C)

Os pais que vêm, muitos deles, graças a Deus, estão percebendo que a escola está crescendo e tem crescido muito. Eu incentivo a diretora a fazer muita propaganda da nossa escola. Esse ano, quando os pais viram muitos alunos aprovados na prova do IFG, que na verdade acaba como um vestibular dos meninos do nono ano, muitos pais quiseram trazer os filhos, para ter um aprendizado melhor. Então a escola vem crescendo, gradativamente mais vem crescendo. (E02P1)

Este último depoimento mostra que o currículo de resultados justifica, na visão de dirigentes do sistema de ensino, a competição entre escolas, à medida que essa estratégia possibilita aos pais escolher as melhores escolas.

Verificou-se, também, a visão de que a realização das provas externas traz um ‘diferencial’ para a escola: ‘dinheiro, verba’, como se pode ler no depoimento a seguir. A escola que atinge bons resultados assegura repasse de recursos financeiros, possibilitando reparos em estrutura física e aquisição de materiais básicos ao seu funcionamento. Conforme o Diretor E03D:

[...] esse ano veio uma verba, foi a primeira vez que veio uma verba específica para a ADA; veio mil e quinhentos reais... então qual foi o diferencial? Dinheiro, verba. [...] a escola estava muito abaixo da proposta do Ideb. Sempre que está muito abaixo é sugerido pelo MEC receber uma ajuda de custo e nós recebemos uma ajuda de custo de vinte mil reais na época, foi quando conseguimos colocar ar condicionado nas salas de aulas e parte administrativa, pintamos, organizamos o pátio, compramos data show, equipamento de educação física, notebook, dois computadores para secretaria, colocamos circuito interno. Nada disso tinha nessa escola, nada. Era assim uma calamidade essa escola. (Diretor E03D)

Nota-se, pelo relato de E03D, a presença, no interior da escola, da associação entre o financiamento da educação e o cumprimento de metas e índices. Como explicam Bendrath e Gomes (2010), trata-se de uma ação emanada dos organismos internacionais, que se constitui, ao mesmo tempo, como fator que determina os critérios para a concessão de créditos ao sistema educacional e fator de regulação da política educacional.

A política internacional de validação, metas e índices adentra todos os setores da sociedade, incluindo sistemas econômicos e sociais, e tenta estabelecer comparações relativas entre Estados. Podemos considerar tais políticas como pré-requisitos para concessão de empréstimos internacionais, onde os sistemas de metas funcionam como reguladores das políticas vigentes, contribuindo para a adequação entre os interesses do Estado e dos Organismos Internacionais, colocando a educação como fator de análise creditícia. Segundo essa política, os créditos concedidos à educação são frações de créditos econômicos e parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovados segundo critérios, por exemplo, do próprio Banco Mundial (SILVA, 2002, p. 12). Nesse sentido a UNESCO trabalha alinhada aos movimentos internacionais ao realizar parcerias com o próprio Banco para execução e financiamento de seus projetos, colocando em dúvida as práticas contratuais e os encargos sociais, advindos de tal parceria. (BENDRATH e GOMES, 2010, p. 162)

Por outro lado, nota-se que a visão positivada das avaliações externas por parte dos gestores da escola é um sinal de adaptação às ‘regras do jogo’. Não se pode negar que, na condição de gestores, eles estejam preocupados em solucionar os problemas da escola. A lógica de associação entre o resultado alcançado pela escola nas avaliações externas e o aporte de verbas não deixa alternativa aos gestores. Somam-se a essa lógica, as precárias condições estruturais das escolas, a carência de materiais básicos, a escassez do quadro de pessoal administrativo e docente para o atendimento a todas as necessidades do trabalho escolar etc. Desse modo, em vez de compreender que a lógica das avaliações externas é perversa porque mantém a escola, os alunos e os professores reféns de um patamar mínimo de desenvolvimento, os gestores passam a acreditar que aquilo que por direito deveria ser oferecido à escola como condição essencial para seu funcionamento em condições mínimas de dignidade é, na verdade, uma conquista obtida devido ao bom desempenho nas avaliações externas. Ou seja, reforça-se a política da governabilidade pela responsabilização dos professores.

Os relatos aqui apresentados com base nos depoimentos dos principais sujeitos envolvidos na realização das avaliações externas no interior da escola – professores, coordenadores, diretores – confirmam a ineficácia dessa lógica na promoção de melhor aprendizagem dos alunos e a perversidade em man-

ter como foco das ações de alunos e professores cada vez mais centrados nessas avaliações e assim mais distantes de um verdadeiro processo educacional e pedagógico para a formação humana.

Nesse sentido, é relevante a análise desenvolvida por Oliveira (2015), para quem está em curso no país, desde os anos 1990, uma Nova Gestão Pública (NGP), mais especificamente no setor educacional, cujo principal mecanismo de regulação é a avaliação. Para a autora, um processo avaliativo desmedido leva à ilusão de eficiência com sinônimo de qualidade:

A discussão sobre a qualidade da educação tem posto no centro das políticas educacionais a avaliação do desempenho acadêmico como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais. Considerando a educação como um mecanismo de promoção de justiça social por meio da distribuição de bens culturais e das possibilidades dadas aos indivíduos de se mobilizarem socialmente, a procura pelo sistema escolar passou a ser uma constante na luta pela ampliação dos direitos sociais nos últimos dois séculos. Contudo, ao adotarem os sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, definindo em alguns casos até mesmo a distribuição e destinação dos recursos públicos, os governos acabam por legitimar suas escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica [...].

Ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala produzidos por especialistas, exteriores ao contexto escolar, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações fundamentando-se na ‘indiscutível’ racionalidade administrativa que persegue a eficiência como um fim, o que acaba por retirar o foco da discussão sobre o direito à educação. Ao concentrar as atenções na eficiência do sistema, esses governos miram o melhor desempenho, baseado no mérito alcançado a partir de suposta igualdade de condições, como critério de justiça. Tanto mais grave isso se torna se consideramos as desigualdades internas no sistema educacional brasileiro e os poucos mecanismos capazes de promover alguma equidade. (OLIVEIRA, 2015, p. 540-541)

A autonomia dos professores

Petroni e Souza (2010) contribuem para a compreensão do conceito de autonomia fundamentado na tradição da teoria histórico-cultural de Vygotsky, para quem a autonomia do sujeito diz respeito à sua capacidade de tomada de decisões, de responsabilidade por seus atos, de consciência de si no mundo de forma crítica e digna. Essa compreensão do que vem a ser autonomia decorre do conceito de autorregulação, explicado por Vygotsky como a capacidade que uma pessoa tem de dominar sua própria conduta. Essa autorregulação possibilita ao sujeito agir de forma emancipada e autônoma na realidade, planejando sua ação, dominando seu comportamento, de forma consciente da sua condição material de existência sem que seja necessária uma regulação externa.

Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais. O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade. (PETRONI e SOUZA, 2010, p. 358)

A autonomia, portanto, não depende apenas do próprio sujeito, mas, também, das condições materiais de sua existência, de sua atividade, das relações sociais no contexto do qual faz parte e em que atua. A possibilidade de ser autorregulado ou regulado externamente advém dessas condições e relações sociais. Tendo clara essa contradição é que se podem compreender as possibilidades/impossibilidades de um professor ser sujeito autônomo em suas práticas pedagógicas, em sua atividade de ensino, no contexto das relações sociais constitutivas de seu trabalho na escola e no processo ensino e aprendizagem. É forçoso lembrar que no processo de trabalho capitalista, o trabalho em geral,

e particularmente o trabalho do professor, é marcado pela alienação, no sentido explicado por Marx (1989, p. 162):

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido [...]. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa.

No trabalho alienado, o professor não possui o controle do processo do trabalho e, como os outros trabalhadores, encontra-se submetido à autoridade da burocracia (HYPÓLITO, 1991). A acentuação do processo de alienação do trabalho no capitalismo contemporâneo tem como uma de suas formas de objetivação os modos e meios de controle exercidos pelos procedimentos de gestão. Como já advertia Apple, em 1989, o controle técnico do trabalho do professor por intermédio de estratégias de gerenciamento incorpora-se no próprio trabalho docente como um aspecto da “‘maquinaria’ pedagógica/curricular/avaliativa” tornando o professor semelhante a um gerente. Essa é uma lógica técnica de controle curricular presente nas condições objetivas de seu trabalho (APPLE, 1989, p. 162). O autor aponta, também, uma tendência de intensificação e de proletarização do trabalho do professor que se expressa nas “tentativas para racionalizar mais as estruturas administrativas e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho”. Com isso, são afetadas tanto as atividades dos alunos quanto as condições de trabalho do professor (APPLE, 1997, p. 65).

É nesse contexto que se originam as relações das quais decorrem a impossibilidade da autonomia do trabalho do professor, no sentido vygotskiano de um trabalho autorregulado. Conforme aponta Rêses (2015), ao interpretar as ideias de Apple, o trabalho do professor e, em particular o processo de ensino e aprendizagem, tornam-se cada vez mais definido e controlado externamente ao próprio professor, no modo da racionalidade instrumental, técnica, administrativa, com orientações comportamentais aos professores e

gestores, incluindo-se nessa lógica a restrição do grau de intervenção dos professores no cotidiano escolar (RÊSES, 2015).

Assim compreendida a contradição que se apresenta no conceito de autonomia, pôde-se verificar de que forma ela aparece empiricamente nas entrevistas. Vários professores entrevistados identificam perda da autonomia e alguns deles, inclusive, declaram-se cientes da influência de organismos internacionais nas políticas educacionais. E04P2, por exemplo, aponta a contradição entre as definições formuladas externamente e impostas à escola de forma articulada ao repasse de verbas.

Eu li que nosso currículo é definido pelo Banco Mundial, isso é triste! Por que eles definem o que vai ser, e nós todos acatamos, embora a realidade seja muito diferente, muitas das coisas que são definidas não funcionam para a gente. E como novamente tudo é amarrado nas verbas que serão repassadas, nos tornamos vítimas dos processos. Quem faz parte da gestão acaba acatando tudo, sem discutir, apesar do governo dizer que discute. Mas a gente sabe que os debates e discussões vem tudo pronto, e a gente só tem que engolir e aceitar. (Professor de Matemática E04P1-2)

Chama a atenção a referência à perda de autonomia no que diz respeito às questões especificamente pedagógicas e, ao mesmo tempo, à culpabilização do professor pelos problemas de natureza complexa que envolvem todo o contexto educacional e escolar e que estão na raiz do fracasso do aluno e da escola.

Os depoimentos dos professores de Ciências, E04P3, e de Matemática, E04P1-1, salientam a ingerência das orientações da Seduce no funcionamento da escola. Eles destacam que “metas e medidas” são reproduzidas, sucessivamente, por diretores, coordenadores e professores. Mesmo que E04P3 afirme que a Seduce lhes assegura o “aspecto participativo” em questões pedagógicas e administrativas, E04P1-1 é enfático ao acentuar que a escola não somente perdeu sua autonomia como se estrutura pelas normas da Seduce e, ainda, redige relatórios demonstrativos do cumprimento das obrigações que lhe são atribuídas por ela.

[...] toda a escola trabalha em função destas metas propostas pela Seduce. Assim, a direção da escola recebe uma orientação que repassa aos coordenadores e, por conseguinte, aos professores, os quais devem

executar medidas em relação aos alunos, que possam resultar no cumprimento das metas inicialmente propostas. De modo geral, as medidas conservam o aspecto participativo entre professores, coordenação, diretor e pessoal administrativo. Entretanto, as questões pedagógicas que envolvem maior participação dos docentes, coordenadores e diretor e as práticas administrativas, ficam principalmente sob a responsabilidade do diretor e pessoal administrativo que auxilia ou participa diretamente destas atividades, embora exista a possibilidade de participação dos demais grupos da escola. (Professor de Ciências E04P3)

A organização da escola é basicamente estruturada nas orientações da Seduce. A escola perdeu muito a sua autonomia. Os projetos e ações são encaminhadas para a escola. E a equipe gestora e professores têm somente uma opção: realizá-los. E sempre tem relatórios que devem ser encaminhados para a Seduce para verificar se a escola de fato cumpriu com as orientações. (Professor de Matemática E04P1-1)

As intervenções das políticas propostas pelo governo para a educação são sentidas muito mais na rede estadual. As cobranças na rede pública vêm direcionadas para o professor, é ele o culpado pelo fracasso do aluno, como se ele não tivesse a devida competência. Mas não adianta querer cobrar do profissional, quando não existe a contrapartida, hoje o professor não tem autonomia. Acho que o problema não é só do professor, o sistema favorece para que o aluno não aprenda. Hoje um aluno não pode reprovar, e ele sabe disso. (Professor de Matemática E04P1-2)

A autonomia do professor, como se pode ler no que é expresso pelos entrevistados, é afetada negativamente pelas orientações disciplinares a eles dirigidas, assim como por ordens para realizar ações, que lhes causam interrupções e quebras em seu trabalho. São orientações que determinam até mesmo a posição física do corpo do professor durante as aulas, a partir do que é considerado como postura adequada do professor na aula.

Tem mais é orientação disciplinar. Segundo a Seduce, a aula para eles é você estando em pé. Ora, se você está lendo um texto ou digitando, qual necessidade de o professor ficar em pé? Para ela [Seduce] sempre é batido nessa tecla: nós queremos o professor em pé e escrevendo no quadro. Acho que eles precisam se recapacitar, porque o ensino não é mais jesuítico, onde você passa no quadro e o aluno repete o que está lá [...]. (Professor de Ciências E01P3)

Então ela é mais ditatorial, então tipo assim, eles ditam alguma coisa e essa coisa tem que acontecer no colégio, independente se vai parar o conteúdo ou não, por exemplo, mandam uma apostila para passar para os alunos... Eu tenho que passar para os alunos. Bate até um desespero às vezes... parar tudo e passar para eles. (Professor de Português E08P2)

A restrição à participação dos professores na definição das finalidades educativas e objetivos do ensino, da seleção de material didático, do cronograma, dos planos e projetos de trabalho, como lógica de controle externo das ações pedagógicas e didáticas também é manifestada pelos professores nas entrevistas. Tal restrição leva o professor a sentir-se impossibilitado de proceder de forma diferente da imposta pela Seduce, mesmo quando por ele são identificados problemas como má qualidade do livro didático, contradições entre o caderno educacional e a realidade da sala de aula. Da mesma forma, os professores atribuem a essas restrições a não liberdade para tomada de decisões que impliquem ações para além das determinadas externamente a eles, o que vem interferindo em suas possibilidades de intervenção pedagógica para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Elaborar um projeto tem diferença, e muita, do que pegar pronto. [...] através dos materiais que eles mandam para nós, a preocupação maior é com o ler e o escrever, a parte de cidadania é muito falha, pois trabalhamos com o livro tosco, que é uma proposta de trabalho da Secretaria da Educação, é como se aquele livro fosse chegar e resolver tudo. (Professor de Português E02P2)

Nós conhecemos as propostas, eu acho que é um meio muito antigo ainda, coloca o menino para copiar, e eu vou dar essa nota, em relação à disciplina, controla, mas em relação ao lado pedagógico de ensino-aprendizagem, mesmo com monitoria, não resolve muito. E tem alunos que não querem fazer nada. Já trabalhei em outras escolas que eu tinha a liberdade de chamar o pai e a mãe, isso é importante, mas aqui nessa escola tem um direcionamento assim. Aqui, a coordenadora é quem pode chamar o pai e a mãe, você não pode chamar os responsáveis, é só ela, está tudo nas mãos dela, e ela sempre tem outras coisas a fazer, tem que receber a tutora, fica uma situação que você não fica sabendo o que foi que aconteceu, o que mudou. E nós estamos produzindo dessa maneira alunos copistas, que estão simplesmente copiando,

e se não copia ela dá uma punição de copiar duas ou três vezes, e fica por isso mesmo; depois, eu tenho que dar ‘um cinco’ lá para ele passar de ano e acabou. Às vezes eu me sinto frustrado, eu fico decepcionado comigo e com a situação da escola, não poder me ajudar nessa condição. (Professor de Ciências E01P3)

Os gestores da escola também mencionam o recebimento de orientações que interferem em sua autonomia e chegam como determinações a serem cumpridas.

[...] hoje enquanto gestora, e estou no meu segundo mandato, eu posso responder com conhecimento de causa, nós não temos autonomia para nada [...]. A orientação da Seduce geralmente é assim: coloque apenas o nome da escola, não faça nenhum ajuste, ponto, então é dessa forma que a Seduce trabalha com os gestores; olha faça assim, ponto. Isso fica registrado, está registrado em rede institucional e repasso isso muito para os professores. (Diretor E03D)

O currículo, o trabalho coletivo, tanto o trabalho, como o Conselho, tudo vem com orientação da Subsecretaria, tudo dentro do currículo. Tudo com a proposta deles. (Coordenador E03C2)

Há entre os entrevistados a preocupação com a transferência da gestão das escolas para organizações sociais, empresas terceirizadas de gestão escolar. Eles têm diversos questionamentos e dúvidas a respeito dessa medida. Provavelmente temem que seja aprofundada a perda de autonomia do professor. Quanto a isso, E04P1-2 se expressou da seguinte forma:

Fico muito preocupada com a questão das OS⁶. Novamente existe uma indecisão, a categoria está indecisa. Quando você procura orientações, quem deveria trazer informações sobre essa forma de gestão, percebemos que a própria Subsecretaria de educação não sabe informar como serão essas gestões. Ninguém sabe nos orientar, de fato, como essas OS vão chegar nas escolas, que parte cabe a elas, o que vai mudar no andamento da escola, até onde de fato pode ser positivo, ou negativo. Um dos principais pontos que eles colocam, é de não ter tanta burocracia na hora de adquirir os produtos e fazer as compras. Se existe a necessi-

⁶ O entrevistado utiliza a abreviatura OS para referir-se a Organizações Sociais.

dade disso, de terceirizar o serviço, por que essa desburocratização não ocorreu com o gestor que tem? No caso, o diretor da escola que conhece melhor do que ninguém os problemas. Qual a necessidade, se a verba que chega na escola, se é uma verba tão pequena, qual a necessidade de repassar esse dinheiro para uma empresa para ela gastar? Eles afirmam que essas empresas não visam lucros. Como uma empresa que não visa lucro vai gerir sem ter um retorno? (Professor de Matemática E04P1-2)

O que se verifica na visão dos professores é que sua autonomia de ação no processo de ensino e aprendizagem está demarcada por ações concatenadas pela Seduce, bem como na forma pela qual ela desenvolve políticas e ações determinadas para as escolas e para os professores. O professor não tem participação na definição de finalidades e objetivos do ensino, na elaboração dos projetos e programas, na definição do currículo, na definição de metodologias de ensino, e de materiais didáticos, na definição de cronogramas etc. É obrigado a cumprir determinações e utilizar nas aulas o material recebido. É obrigado a interromper o curso das atividades na disciplina para introduzir temas e materiais enviados pela Seduce a qualquer momento. É obrigado a alinhar o ensino às expectativas definidas externamente e que, em geral, são contraditórias em relação à realidade sociocultural dos alunos e às suas necessidades de aprendizagem. É impedido de tomar decisões em relação a como conduzir o diálogo com as famílias e os alunos para melhor aprendizagem destes. Privado da autonomia pedagógica e didática, submetido à lógica da hierarquização de demandas e do cumprimento de cronogramas que comprimem o seu trabalho, submetido ao cumprimento de metas avaliativas, sob a vigilância de tutores, pouco resta ao professor para concretizar a atividade de ensino.

Os professores identificam as condições sociais que intervêm em sua autonomia no trabalho na escola e na sala de aula. Compreendem que sua autonomia no trabalho de educar as futuras gerações, não depende apenas deles, professores, mas das condições externas que afetam sua atividade e do tipo de relações sociais que são estabelecidas no modelo educacional instrumental instaurado pela política educacional da Seduce. Os professores percebem que essas práticas estão afinadas com a lógica que Apple (1989; 1997) denomina de maquinaria pedagógica/curricular/avaliativa e tendência de intensificação e de proletarização do trabalho do professor. Desse modo, a alienação do trabalho do professor também se intensifica e vai tornando-o

cada vez menos sujeito não só das ações educativas e pedagógicas que produz, como também das finalidades para as quais são educadas as crianças e os jovens na escola.

Os professores têm sua consciência desenvolvida de forma crítica e são sujeitos autorregulados, no sentido vygotskiano. Portanto, são capazes de realizar seu trabalho com autonomia. No entanto, o aprofundamento da alienação e os mecanismos de restrição à sua participação e controle de seu próprio trabalho, aparecem como formas impeditivas e limitadoras da sua autonomia.

Sistema de bonificação/premiação

Para a efetivação desse processo de *recrutamento de indivíduos com alta capacidade*, o governo brasileiro necessitará dar suporte para que os professores melhorem continuamente sua *prática de ensino*. Além disso, deverão constituir políticas que incentivem a melhoria do desempenho e da produtividade, via programas de incentivo financeiro direcionados a premiar os professores com maior rendimento, instituindo novas diretrizes para a profissionalização docente (SANTOS e LIMONTA, 2014, p. 11).

Oliveira (2015) aponta a presença, em diversos estados, das políticas de incentivo ao cumprimento de metas de eficiência tendo no bônus uma das formas de subsídio ou premiação aos docentes ou às escolas em que os alunos alcançam desempenho satisfatório. No presente tópico, busca-se mostrar a visão de professores sobre o sistema de bônus/premiação.

No caso de Goiás, o sistema de incentivo meritocrático foi implementado durante a gestão 2011-2014⁷, pela então Seduc, para bonificar/premiar os professores por meio do Programa Reconhecer.

Moura (2016), ao analisar o Programa Reconhecer, mostra que esse sistema de bonificação/prêmio incorpora na gestão da educação ferramentas administrativas do modelo empresarial, e o modelo goiano é marcado pela experiência norte-americana de reformas empresariais efetivadas nas últimas décadas. A autora aponta a meritocracia como um dos elementos que con-

⁷ Gestão do Secretário Thiago Peixoto, economista e deputado federal licenciado (PSD), no terceiro mandato do governador Marconi Perillo (PSDB).

fere caráter neotecnicista ao Pacto pela Educação no Estado de Goiás. De acordo com a autora, “o conjunto das ações reformistas se orienta pelo cumprimento de metas, responsabilização, reconhecimento por mérito, produtividade docente, sem necessariamente aumento de remuneração” (MOURA, 2016, p. 52).

Um dos aspectos destacados pelos professores diz respeito à contradição entre a estratégia de manutenção do professor em sala de aula por intermédio do Programa Reconhecer e as condições de trabalho, estrutura e planejamento da escola em função da qualidade de ensino. É o que apontam, por exemplo, E04P1 e E02P2:

Essas políticas estão tentando garantir que os professores estejam em sala de aula, Projeto Reconhecer, mas o simples fato de estar em sala de aula não garante qualidade de ensino, se não tiver boas condições de ensino, uma boa estrutura e um bom planejamento. Quantidade não é sinônimo de qualidade. (Professor de Matemática E04P1)

Reconhecer. Mas eu penso: o reconhecer, por exemplo, é reconhecer o quê? Será que é só a frequência? Será só o planejamento? Reconhecer o quê? Fica aí um ponto de interrogação, porque a frequência na escola não significa que o professor esteja fazendo um bom trabalho, a educação é muito ampla, pois quando falo de um bom trabalho, se você for abrir o leque, envolve muito mais do que Secretaria de Educação, do que o professor, escola e aluno, do que bônus. (Professor de Português E02P2)

Outros aspectos referem-se ao desmonte do plano de carreira dos professores, a substituição da gratificação por bônus, representando perdas salariais significativas e, por conseguinte, desrespeito à carreira docente haja vista que a bonificação substitui um direito adquirido pela premiação decorrente do cumprimento de normas pré-estabelecidas. Ora, se um profissional é destituído de direitos que lhe eram garantidos pela carreira docente, advindos de estudo em especialização, mestrado e outros, e em seu lugar, passa a receber premiações, isso só pode ser considerado como desvalorização profissional e perda de autonomia da categoria. Nesse sentido, o depoimento dos entrevistados é representativo da condição a que chegaram os professores com a bonificação.

O plano de carreira sendo desmontado traz uma falta de incentivo, já que a formação não é valorizada. (Professor de Português E07P2)

Aí é um ponto muito delicado porque assim que eu entrei na educação foi quando houve a incorporação das gratificações, então foi uma perda muito grande. De lá para cá vêm acontecendo inúmeras perdas, porque o bônus ele agrega, mas ele agrega duas vezes ao ano, isso se o professor seguir aquelas exigências todas que eles colocam. E muitas bem complicadas de cumprir. E os aumentos, as datas base, muito a conta gota. (Professor de Matemática E06P1)

Eu não gostei dessa implantação do bônus. Porque a gente tinha a gratificação, nós estudamos, fizemos uma especialização, pagamos por ela, e a gente tinha os 30% incorporados ao salário, e aí eles tiraram e implantaram o bônus. Só que o bônus você ganha ele se você não tiver faltas, enquanto os 30% não era assim. Esse bônus é injusto. (Professor de Português E05P2)

Na visão dos entrevistados, um dos desdobramentos do sistema de bonificação é a penalização do professor de forma homogênea, independentemente de seu desempenho qualitativo em sala de aula. Outra forma de penalização do professor é a frequência ao trabalho, mesmo quando apresenta um quadro de enfermidade para não perder o bônus.

O que eu acho correto é a valorização do professor, mas na forma do salário, na forma de proporcionar mais cursos [...], então é necessário fazer mais formações para os professores e, logicamente, aumentar o salário para que a gente se sinta assim mais motivado. (Professor de Ciências E03P3)

Eu não concordo porque ao invés de se disponibilizar uma verba imensa para bonificar seja lá o que for, porque o professor aquele dia não está bem, e é um excelente professor, ele com certeza vai sair prejudicado, isso não é justo, essa é a minha opinião. Porque muitas vezes não estavam bem [de saúde] e vieram em função desse bônus, então eu prefiro que não tenha esse bônus. (Diretor E03D)

Ora, se um professor comparece ao trabalho mesmo com problema de saúde, isso não só interfere negativamente na qualidade do ensino como tam-

bém, a depender do tipo de problema, pode colocar em risco a saúde dos alunos e demais pessoas na escola. Os depoimentos anteriores tornaram mais do que evidente que o programa Reconhecer da Seduce não tem um foco verdadeiro na qualidade do ensino e ainda pode, como efeito colateral, colocar em risco a saúde de professores.

O sistema de bonificação é percebido pelos entrevistados como um sistema de punição, de retirada da titularidade, de injustiça. Alguns consideram ser uma forma de escravização dos professores, já que não é possível a todos o cumprimento das exigências da Seduce para a obtenção do bônus, tais como não ter faltas ao trabalho, entregar o planejamento exatamente na data prevista etc.

Eu vejo o bônus como uma... uma... forma de escravizar, né? Escravizar mesmo a categoria, porque dependendo do tanto de atestado ou faltas você não ganha bônus... não é uma forma de incentivos, porque a forma de incentivos ela é diferente, ela é bem diferente. (Coordenador E06C)

Eles inventaram esse tal do bônus, mas isso para mim é uma forma de te deixar escravo. Nem ficar doente você pode, aumento de salário não tem, tem piso, mas eles não pagam direito, renumeração não tem mudado muita coisa. Então, não melhorou em nada. (Professor de Matemática E01P1)

[...] piorou bastante depois que tiraram as nossas gratificações, elas eram incorporada ao nosso salário e colocaram esse bônus, eu acho que piorou. Na minha opinião, esse bônus nada mais é do que uma forma de coagir um professor a vir para a escola, tem uns que a gente vê que mesmo passando mal, ou estando doente, vem pra escola pra não perder o bônus, porque por qualquer coisa ele pode perder o bônus, até por alguns atestados que não passam pela junta, o planejamento se não for entregue dia 11, o professor perde o bônus de tudo o que ele fez, tendo ele ou não motivo para o atraso. Então, para mim, é uma forma de pressionar ainda mais o professor, não é uma gratificação que estimule o professor, o interessante pra gente seria um estímulo pra melhorar a qualidade. Então se o professor falta ou atrasa na entrega do planejamento, a punição deles é perder o bônus. (Professor de Português E02P2)

Do ponto de vista da gestão da escola, o bônus está sendo considerado como instrumento de controle das ações dos professores, de adaptação aos mecanismos gerenciais da escola, e de certo alívio do trabalho da coordenação e de penalização dos que não cumprem o calendário, faltam ao trabalho, participam de greve etc.

[...] tripé da proposta do governo: informatizar todos os dados operacionais, fazer o currículo mínimo que contemple todo o Estado e premiar professor e administrativo. Porque o secretário e o gestor também são contemplados com o bônus no seguinte sentido: quem tiver menos falta dentro da unidade escolar recebe isso semestralmente [...] O lado do ensino eu achei bom, porque o professor tem que ter o planejamento mesmo dentro da escola e antes não era cobrado. Hoje é cobrado e incentivado com o bônus, então eu achei bom, tem gente que faz pelo fato de querer receber o bônus, já é um ponto positivo, ele não vai vir para escola, aleatório, não vai entrar em sala de aula sem o seu planejamento. (Coordenador E03C)

[...] tem tudo organizadinho, vai ter um bônus, ótimo, eu acho bom, não sou contra. Você vai lá trabalha, faz bonitinho, organizadinho, é assim uma honra. Tem gente que fala assim, eu não estou preocupado com esse negócio de bônus não. Eu me preocupo, eu pessoalmente me preocupo em fazer meus planos de aula corretamente, tipo assim é na sexta feira que tem que entregar, eu tento entregar na quinta feira. (Professor de Português E03P2)

[...] isso é vinculado à carga horária de cada um. É semestral e à medida que você vem apresentando atestados, como eu já disse anteriormente tudo é online. Então, apresentou atestado, você vai lá no sistema, no CPF do funcionário dentro do livro de ponto online, e registra o dia, as aulas que deveriam ser ministradas, as aulas que realmente foram ministradas. Isso é diário, esse nosso livro é diário, o controle é diário, tem que imprimir deixar ao alcance de todos. E a Técnica, quando vem, se essa planilha não estiver ao alcance de todos, o diretor é advertido por escrito. O Grupo gestor é monitorado, se você enquanto secretário geral e gestor não abrir o e-mail institucional e não der as devolutivas online, você não recebe bônus. Se você não cumprir o calendário escolar, você não recebe bônus, se a sua escola participar de greve e de paralisação, você é penalizado, então o bônus do gestor é dessa forma, a escola tem que funcionar e até o presente momento, nenhum de nossos

funcionários deixou de receber. Não recebeu integral, porque nós participamos de algumas paralisações e apresentaram alguns atestados, aí é descontado e o desconto é em tempo real. (Diretor E03D)

O sistema de bonificação, apontado pelos entrevistados como estratégia por parte do governo para a retirada de gratificações por titularidade, da mesma forma foi responsabilizado por eles pelo desestímulo da categoria pelos estudos e pelo aumento da quantidade de trabalho a ser cumprido pelo professor.

O bônus, ele existe porque ele tirou a titularidade do professor, que foi algo que ele conquistou, com cursos, com estudo, com pós-graduações. Então o professor não tem mais estímulo para estar estudando. (Diretor E05D)

O piso que deve ser pago mediante uma Lei Constitucional. Esse piso está sendo cumprido por uma manobra política. Nós tínhamos trinta por cento de titularidade ele tirou a titularidade, porque a grande maioria dos professores já tinha essa titularidade (e eu sou uma delas). Esses trinta por cento, ele tirou e colocou tudo dentro do piso. Então hoje ele fala que paga o piso e ele não paga o piso. Nós fomos lesados, [...] ele equiparou e disse que estava pagando o piso para todo mundo, mas quem tinha titularidade ficou ganhando o mesmo tanto de quem não tinha, porque ele simplesmente desconsiderou uma titularidade de trinta por cento. Por isso se decretou uma greve, entre outras coisas, a de dois anos atrás. (Diretor E03D)

Hoje eu vejo que os professores estão descrentes de novo, não é um incentivo constante, nós estamos cada dia mais desmotivados, porque não adianta o governo propor uma renumeração aqui, mas tirar ali, e quando tira, tira mais do que deu, vai fazer de conta que teve aumento, e o serviço está sendo mais cobrado, mais cobrado, mais cobrado. (Professor de Ciências E02P3)

Houve também relatos de que, para compensar o impacto salarial negativo causado pela perda da gratificação por titularidade, os professores têm aumentado a sua carga horária de trabalho. Essa busca de compensação, por sua vez, causa impacto negativo na qualidade do ensino, como indica E02P3:

Quando eu entrei no Estado, eu recebia 30% a mais da gratificação que a gente tinha. Naquela época, eu dava 28 aulas, eu tinha tempo de organizar e pensar alguma coisa para fazer, agora eu estou tendo que dar 42 aulas para suprir essa necessidade dos 30% que eu perdi, se tem dinheiro para pagar o projeto Reconhecer, porque não pagar mensalmente esse dinheiro para todo mundo. (Professor de Ciências E02P3)

Outros impactos negativos do sistema de bonificação apontados pelos entrevistados foram a indução da vigilância dos professores entre si, tendo em vista o cumprimento das exigências pela escola para a obtenção das vantagens e recursos, e a acentuação da precarização do trabalho mediante contrato temporário.

Bom!! Existem várias visões em relação a isso. Tem professores que vêm o bônus como, tipo, colocar um professor contra o outro, que acaba um professor cobrando do outro, né, ah tem que entregar o plano, ah tem que fazer o plano... então, eles acham ruim em relação a isso, não gostam de ouvir. (Coordenador E03C)

Eu sou contrato temporário, eu acho muito ruim! Nós, enquanto contrato, ganhamos um terço do salário que um efetivo com a mesma carga horária ganha. Por exemplo, o bônus Reconhecer, todos os professores efetivos ganham, os contratados fazem tudo do mesmo nível, de certa forma faz até com mais seriedade do que muitos efetivos, e não ganhamos o bônus, nós nem ganhamos o salário digno. Então, assim, o nosso salário é um terço do que os efetivos ganham e sem direito a nada. (Professor de Matemática E02P1)

A visão enunciada pelos entrevistados acerca do Programa Reconhecer contradiz o discurso oficial da Seduce de que há supostas vantagens financeiras para os professores, uma vez que para eles a introdução do bônus associada à retirada de gratificações por titularidade, na verdade representa perda salarial, o que em vista disso torna-se uma penalização. A esse respeito, é pertinente a análise tão bem fundamentada desenvolvida por Freitas (2012, p. 385):

Os efeitos da *meritocracia*, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação

para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor e o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (RAVITCH, 2012; GATES, 2012; DARLING-HAMMOND, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (CORCORAN, 2010; BRAUN, CHUDOWSKY, & KOENIG, 2010; BAKER, 2010; SCHOCHET & CHIANG, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (HOUT & ELLIO, 2011; DAVIER, 2011; MARSHET et al, 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação (grifo original).

Acerca dos demais problemas apontados pelos entrevistados em relação ao Programa Reconhecer, somados às avaliações externas e à responsabilização dos professores pelos resultados dos alunos e das escolas nos testes, correspondem à análise realizada por Afonso (2009), em que aponta a perversidade desse tipo de política educacional para a democracia.

Avaliação, prestação de contas e responsabilização nem sempre constituem elementos que se potenciem mutuamente, e nem sempre se integram em orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos cidadãos. Com efeito, todas as eventuais combinações destas variáveis são teoricamente possíveis e, neste sentido, todas podem ser (ou poderão ter sido) praticadas de algum modo e, por vezes, com consequências ambivalentes (e até perversas), sobretudo se considerarmos conjunturas políticas e realidades sociais e educacionais não democráticas, ou contextos com predominância de uma democracia ritualística ou de *baixa intensidade* (grifos originais). (AFONSO, 2009, p. 15-16)

Algumas considerações finais

A análise da visão dos professores apresentada nesse capítulo a partir de algumas categorias corrobora argumentos de outros estudos acerca do impacto sobre a qualidade de ensino de políticas educacionais baseadas em resultados

(EVANGELISTA, 2014; LIBÂNEO, 2014; 2017, neste livro). Conforme pode ser constatado nesta análise, parte expressiva dos depoimentos de dirigentes escolares e professores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás confirmam, por exemplo, que a vinculação de finalidades educativas escolares à obrigação de resultados e sua efetivação por meio da eficácia gerencial, da produtividade, da meritocracia, põe em segundo plano a formação cultural e científica e o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Há evidências cristalinas nos depoimentos de que os professores têm consciência de que a regulação do funcionamento do sistema escolar pelas avaliações externas levou à banalização do processo de ensino-aprendizagem ao reduzi-lo a práticas de ensino tradicionais, por exemplo, aulas de transmissão do conteúdo sem participação do aluno, memorização, controle disciplinar por promessas de recompensa, treinamento para responder testes. Os professores dão a conhecer, também, sua percepção de que a escola, baseada em resultados, ignora orientações de uma pedagogia que valoriza o trabalho dos professores e o papel do aluno em sua aprendizagem, e o poder da educação e do ensino no desenvolvimento da autonomia e da personalidade. Para boa parte deles, esse sistema de ensino toma o aluno como indivíduo passivo, depositário de conhecimentos e habilidades, desconsiderando seu papel ativo no próprio processo de aprender e os contextos de vida e de desenvolvimento dos alunos e os fatores ambientais e interescolares que intervêm no processo de ensino-aprendizagem e no rendimento escolar. São, também, muito lúcidos em compreender que o sistema de avaliações externas, ao visar a responsabilização das escolas e dos professores pelo sucesso ou insucesso dos alunos, culpabiliza e, ao mesmo tempo, desprofissionaliza o professor, abalando sua autonomia pessoal e profissional.

A descrição e análise dos depoimentos contribuem para confirmar as hipóteses lançadas pela pesquisa, ou seja, em primeiro lugar, que a política educacional da Seduce introduz, efetivamente, no interior das escolas, determinadas orientações e estratégias emanadas de organismos internacionais; em segundo lugar, que a proposta educacional baseada em resultados quantitativos não propicia real aprendizagem e desenvolvimento. Acompanhando o alerta de Ianni (2011, p. 8), é necessário o “compromisso do pensamento com o pensado”. Esse compromisso nos leva a ressaltar outros aspectos mais graves e inquietantes encontrados nos resultados da pesquisa, para além das hipóteses formuladas.

Um primeiro aspecto a considerar é que há, por parte da Seduce, finalidades educativas não explícitas e explícitas, que se afinam muito mais com a reprodução da desigualdade educacional dos alunos, compondo um cenário desolador quanto às possibilidades de sua formação e desenvolvimento. Verifica-se, nesse cenário, que a concepção educacional e as finalidades e objetivos da escola estão permeadas pelo entendimento de aprendizagem subsumida a resultado de avaliações, internas e externas. Da mesma forma, essas avaliações estão no centro das estratégias de controle curricular, pedagógico e didático, implicando também controle do trabalho do professor. Nesse entendimento, pouco importa a qualidade das aprendizagens e, por isso, não importam buscas e indagações sobre qualidade do ensino no sentido atuação na formação e desenvolvimento de seres humanos. O que importa são os procedimentos, as normas, as metas quantitativas, o cumprimento rápido das determinações para passar à etapa seguinte e, desse modo, alcançar metas e índices, do critério explícito de competitividade. Percebe-se que o processo de produção das metas e índices está ocupando o lugar dos processos de ensino e aprendizagem, em uma conduta política coerente com as orientações dos organismos internacionais, destacadamente Banco Mundial e Unesco. O que importa é manter na escola pública a oferta de uma educação de baixa qualidade a baixo custo, subsumida na intensificação do trabalho do professor, da restrição da sua autonomia profissional, precarização das relações de trabalho, controle do alcance de metas quantitativas mediante bonificação e punições. Para esses objetivos, é suficiente uma estrutura mínima (às vezes até abaixo da mínima) das escolas, no que concerne às condições físicas e ambientais, ao material didático e laboratórios, professores com formação mínima para reproduzir apostilas e exercícios, que se adaptem às regras, aos cronogramas, aos processos de avaliação, aos mecanismos de gestão e de controle.

As visões dos professores nos permitem concluir que impacto das atuais políticas educacionais no funcionamento interno das escolas são gravíssimo, por seu cunho desumano, injusto, antidemocrático, se observados do ponto de vista educacional e social. Esses impactos são o prenúncio do futuro reservado para as gerações de crianças e adolescentes que estão submetidas a esse tipo de educação na escola pública:

- Aprendizagem mínima de conteúdos mínimos privando os alunos do direito ao desenvolvimento dos processos mentais superiores mediante a

aprendizagem de conteúdos mais elaborados, da formação de novas capacidades e métodos de pensamento e de reflexão, que permitem a compreensão complexa e crítica da realidade;

- Preparação instrumental e aligeirada para o trabalho sob o argumento de que se deve assegurar à população pobre a empregabilidade futura a qual, no entanto, não se cumprirá tanto porque a escola não está de fato conferindo condições para essa empregabilidade porque ainda que estivesse ela se prenuncia como falsa devido ao processo de redução dos postos de trabalho na reestruturação capitalista contemporânea mundial;

- Formação para desenvolver-se como ‘cidadão consumidor’ submetido a valores que compõem a ética dos negócios e não a ética da humanização e da justiça social: individualismo, competição, imediatismo, consumismo, ideia de sucesso humano, como sucesso econômico-financeiro etc.

Trata-se, portanto, de uma educação que não contribui para o desenvolvimento humano integral nem mesmo para a inserção nas formas de trabalho no capitalismo contemporâneo. O que se constata é uma escola injusta com o aluno, com o professor, com a sociedade, levando a questionar: até onde esse modelo de política educacional pretende chegar a desconstrução da escola pública e do direito dos alunos pobres à aprendizagem e ao desenvolvimento? Até quando esse modelo de política educacional será aceito pelos professores, pelos pais, pelos próprios alunos, pelos intelectuais da educação, pelos diversos setores da sociedade compromissados com a defesa de uma sociedade mais justa?

Está posta a todos a tarefa de produzir uma educação cujas finalidades e objetivos vão além das questões econômicas e financeiras, pois se não se pode negar que a escola precisa preparar os alunos para o trabalho, menos ainda se pode negar que as necessidades de formação e desenvolvimento das crianças e jovens não se resumem nisso.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, p. 13-29, 2009.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 34, p. 1153-1174, 2013.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Os Professores e o Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

BENDRATH, E. A.; GOMES A. A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 16, n. 32, p. 157-171, jul./dez. 2010.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Moscou, *Soviet Education*, v. XXX, n. 8, ago. 1988.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, O. *O que revelam os “slogans” na política educacional*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores: 2014.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GOIÁS. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. SAEGO - 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. *Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual*, v. 3 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

IANNI, O. A construção da categoria. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 397-416, abr., 2011.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique. *Bulletin de la CRCIE*, Université de Sherbrooke, n. 4, 2013.

LENOIR, Y. et al. (Org.) *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.

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

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MOURA, P. de O. *O sistema de bônus/prêmio na reforma pacto pela educação (Seduc/Goiás 2011-2014)*. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.) *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014. p. 105-136.

PESSONI, L. M L. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás*. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

RÊSES, E. da S. *De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 2015.

SANTOS, W. B. dos; LIMONTA, S. V. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 176-194/ Set-Dez. 2014.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

REFORMA EDUCACIONAL GOIANA: DESDOBRAMENTOS NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

SIMÔNIA PERES DA SILVA

Neste texto, são levantadas importantes questões acerca da influência das orientações dos organismos internacionais nas políticas educacionais implementadas na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, especialmente seus desdobramentos no trabalho docente, no currículo e na sala de aula. Para tanto, são apresentadas e analisadas as estratégias reformistas em curso no Estado de Goiás, as quais se referem a qualidade da educação como resultados mensuráveis de desempenho de alunos, professores e escolas. Trata-se de apreender como a Reforma Educativa implantada estabelece diferentes formas e níveis de relações no interior da escola, articulados às percepções e experiências que orientam a organização dos conteúdos, as práticas docentes e o ensino em sala de aula.

A discussão aqui apresentada se desenvolve com base na análise de dados empíricos de duas pesquisas. A primeira é intitulada “Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental”, detalhada no capítulo 1 deste livro. A segunda, intitulada “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”.¹ No decorrer do capítulo essas duas pesquisas serão referidas de Pesquisa 1 e Pesquisa 2, respectivamente.

¹ Tese de Doutorado realizada pela autora Dra. Simônia Peres da Silva, orientada pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo, vinculada ao projeto de investigação *A desigualdade Educativa e Aprendizagem escolar*, do PPGE-Puc Goiás, com bolsa da CAPES/PROSUP Cursos Novos.

Essas pesquisas tiveram em comum o objetivo de apreender os desdobramentos de estratégias reformistas internacionais nas práticas pedagógico-didáticas dos professores e na organização do trabalho pedagógico. A análise focou-se em dados que representam indícios de como a política educacional no Estado de Goiás vem assimilando orientações emanadas de organismos internacionais e, conseqüentemente, reduzindo a qualidade da educação e do ensino públicos.

A influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira

As mudanças desencadeadas pela reorganização do sistema capitalista no contexto da globalização econômica, da transnacionalização da estrutura de poder e da reestruturação produtiva, têm influenciado na economia e na política mundiais, levando a intervenções de organismos internacionais nas políticas, especialmente em países emergentes. Para criar um consenso global, são difundidas noções ideológicas neoliberais com a função de afirmar um pensamento único e solução única para os problemas econômicos, além de justificar a implantação de programas e ações de governo no âmbito econômico e social. Em decorrência disso, o Estado cria formas sofisticadas e estratégicas de obter o consenso entre grupos e classes sociais para a introdução de políticas públicas, entre elas as educacionais, que servem aos interesses do capital nacional e internacional.

As relações entre organizações internacionais multilaterais e países signatários de convênios e acordos no âmbito educacional está sendo objeto de análises e estudos de vários autores (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; LEHER 1998; CORAGGIO, 1999; TORRES, 1996, 2001; NEVES, 2005, 2013; BALL; MAINARDES, 2011; FREITAS, 2011, 2013; SHIROMA, 2011; LIBÂNEO, 2013; entre outros). No Brasil, a influência dos organismos internacionais no setor educacional, especialmente por meio de cooperação técnica e financeira, se dá de forma mais explícita a partir do Acordo MEC/USAID, em 1966². No entanto, datam, ao menos,

² Segundo Alves (1968), o primeiro Acordo MEC/USAID foi celebrado em 23 de junho de 1965, mas as primeiras informações oficiais só vieram a público em novembro de 1966, assim mesmo de forma fragmentada e imprecisa.

de 1950³, as diretrizes e normas emanadas de órgãos como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), assim como a adesão a tais diretrizes por parte de países periféricos. Com a crescente difusão das políticas neoliberais desde os anos 1980, a influência desses organismos tem sido explícita, atuando não só em nível macro de formulação das políticas educacionais, mas também em níveis meso e micro de sua implementação. Esse estreito vínculo, além de ser um mecanismo normatizador das ações estatais dos países signatários de acordos e convênios no que se refere a projetos e programas educacionais, repercute na atuação dos professores e demais agentes no interior da escola e acabam por influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Tais projetos, acolhidos por governos, organizações multilaterais, partidos políticos, sindicatos, especialmente em países considerados economicamente periféricos (em desenvolvimento, ou emergentes), sustentam e propagam uma ideologia que se volta para a estabilidade dos sistemas econômicos globais, em detrimento da resolução dos graves problemas sociais enfrentados pela população. Ao mesmo tempo os Estados, voluntariamente, cedem às organizações internacionais ‘espaços’ importantes nas atividades estatais, por exemplo, nas redes públicas de educação, cujo direcionamento passa a atender interesses de uma oligarquia financeira globalizada (CORAGGIO, 1996; LEHER, 1998; TORRES, 1996; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

O caráter empresarial e a lógica de mercado norteiam as orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, assimilando para a escola os mesmos padrões, estratégias e mecanismos empresariais, caracterizando-a como prestadora de serviços educacionais. As relações entre escola e comunidade são modificadas, os estudantes e pais se transformam em consumidores, enquanto os fatores educativos são percebidos como insumos de um processo produtivo. 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 (FREITAS, 2013; SILVA, 2014).

³ Foi a partir da década de 1950, com a emergência da Guerra Fria, que o Banco Mundial passou a conceder financiamento aos países em desenvolvimento (SOARES, 1996).

Embora o Banco Mundial declare que sua proposta educativa, formulada com base na análise econômica, é apenas o começo e que os governos locais têm autonomia para estabelecer suas prioridades, por vários fatores, tais propostas acabam sendo assumidas por muitos governos regionais e nacionais, o que transforma os agentes envolvidos na implementação (governo, técnicos, intelectuais etc.) em corresponsáveis pelas consequências dessas políticas (BANCO MUNDIAL, 1974, 2011).

Coraggio (1996, p. 97) adverte que desde os anos de 1970 já estavam elaboradas todas as “receitas” que o Banco Mundial apresenta nos dias atuais⁴ como resposta à crise do sistema educacional. O autor mostra que há uma correlação entre educação escolar e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos importantes próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1996, p. 102). Tais correlações estão coerentes com a lógica do mercado capitalista.

Nota-se que para o Banco Mundial é a escola que deve enquadrar-se ao seu modelo educacional economicista, enquanto ao mercado cabe a regulação dos serviços educacionais, bem como a definição de seus conteúdos, metodologias, estruturas etc. Conforme alerta Coraggio (1996), a aceitação de tais propostas pelos governos nacionais e pelas autoridades políticas, pelos intelectuais e pelos técnicos, sem discuti-las ou sem considerar os contextos escolares específicos, podem provocar erros catastróficos e irreparáveis.

Entretanto, por mais que os projetos educativos financiados pelo próprio BM tenham uma forte tendência à homogeneização, à similaridade e à intenção de criar um diálogo global entre os programas de governo, sua efetivação pode apresentar diferenças importantes de um país para outro, especialmente porque alguns países e governos têm a capacidade de se contraporem a esses modelos ou criarem suas próprias alternativas, ao passo que outros países aderem acriticamente a tais propostas, sem considerar os contextos escolares específicos, originando erros catastróficos e irreparáveis na formulação de políticas educacionais no cotidiano das escolas (CORAGGIO, 1996; BEECH, 1996; SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

⁴ O autor se refere ao ano de 1996, mas é possível perceber na análise de documentos atuais do BM (*World Bank Group Education Strategy 2020*) que os princípios fundantes das propostas educacionais do Banco não alteraram.

Estratégias reformistas em Goiás: desdobramentos no trabalho docente, no currículo e na sala de aula

As políticas educacionais implementadas na rede estadual do Estado de Goiás, iniciadas com o Pacto pela Educação em 2011, têm promovido mudanças de grande repercussão nas escolas por meio das diretrizes, metas e ações, organizadas em torno de uma concepção economicista. Essa concepção estabelece a correspondência entre escola e empresa, equipara os fatores do processo de ensino-aprendizagem com insumos e enquadra as especificidades da atividade escolar nos critérios econômicos. Nas escolas pesquisadas foi possível perceber tais desdobramentos e repercussões do Pacto pela Educação no funcionamento da escola e na atuação de seus profissionais. Políticas baseadas em resultados e sustentadas por um sistema de avaliação da aprendizagem estão em perfeita sintonia com as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais para os países periféricos, como veremos a seguir.

Desdobramentos no trabalho docente

Os desdobramentos e repercussões da reforma instituída no Estado de Goiás a partir do Pacto pela Educação no funcionamento das escolas pesquisadas e na atuação de seus profissionais são frequentemente negativos. Por exemplo, a proposição de estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito é percebida pelos professores como um mecanismo de controle e punição de suas ações, sobretudo porque os critérios rígidos estabelecidos no Programa Reconhecer não consideram as condições psicológicas e fisiológicas dos docentes, retirando-lhes direitos previstos no Plano de Carreira, aprofundando a precarização das condições de trabalho dos professores e produzindo novas formas de sofrimento profissional. Este Programa foi implantado pela então Seduc (Secretaria de Educação) durante a gestão do economista deputado federal licenciado (PSD) Thiago Peixoto, na gestão 2011-2014, do terceiro mandato do governador Marconi Perillo (PSDB); sua essência consiste em bonificar/premiar os professores; ao lado deste Programa, o trabalho docente imprime nele a lógica da organização do trabalho empresarial.

A percepção do trabalho docente como uma atividade voltada para resultados retira algumas características essenciais do trabalho docente e de sua identidade profissional, fazendo que os professores se tornem meros executores de tarefas minuciosamente detalhadas nos manuais pedagógicos. Progressivamente, a função docente vai se esvaziando e perdendo autonomia, à medida que o planejamento, a organização e a avaliação das atividades de ensino são transferidas para instâncias superiores da Secretaria ou para empresas prestadoras de serviços educacionais, fundações, ONGs e institutos, contratados pela rede estadual de Goiás para fornecer materiais, formação de professores e gestores, avaliação em larga escala, entre outros. Relatos dos entrevistados indicam como essas mudanças afetam o trabalho docente.

O Reconhecer virou um castigo, para você ganhar, você tem que ser castigado. Eu vou desistir porque eu não estou dando conta. Eu ganhei dois anos seguidos, mas nem no médico eu fui durante esses dois anos, você acredita, em nenhum médico durante esses dois anos. Primeiro eu estou com LER⁵, eu tenho que ir num ortopedista, ele atende só pela manhã, não encontrei nenhum pelo Ipasgo⁶ que atende à tarde, ou em outro horário que eu posso ir, para ganhar o reconhecer eu não posso trazer atestado. Simplesmente você tem que estar aqui todos dos dias, e isso aí eu acho que precisa ser revisto, porque tem casos e casos, eu acho que se você tem atestado, você tem direitos, você precisa ir ao médico, tem dia que meu braço dói a noite todinha, é uma dor fina, parecendo que tem agulhas e aí desce e eu nunca fui num ortopedista. (Entrevistado 08: Professora de Ciências - Pesquisa 2)

O Reconhecer é só mais um fiscal dentro da escola, para ver se a gente está trabalhando ou não. A partir do momento que foi implantado esse programa no sistema, eles não se preocuparam sequer, se o profissional vai amanhecer com dor de cabeça, porque às vezes não tem condição sequer de levantar pra vir trabalhar, ele deixou de saber que o profissional tem filho em casa, que um filho pode adoecer, se morrer um parente seu, eu falo por mim, porque recentemente, minha mãe teve que passar por uma cirurgia, eu gostaria muito de ter podido estar com a minha mãe no hospital, mas eu não pude, eu tive que deixar só a minha irmã lá, passar a noite com ela, por conta disso. Queira ou não, o dinheiro,

⁵ A professora está se referindo a lesão por esforço repetitivo (LER).

⁶ A professora está se referindo ao Instituto de Assistência dos Servidores Públicos de Goiás (Ipasgo).

ajuda. Mas, e o [lado] humano da pessoa? Para mim, o Programa Reconhecer não vale a pena, não compensa, eu deixar minha mãe doente lá em casa. (Entrevistado 06: Professora de Português - Pesquisa 2)

Conforme sugerem esses depoimentos, o programa de governo em curso na rede estadual de Goiás está claramente centrado em uma lógica empresarial de resultados, o que tem contribuído para aprofundar a precarização das condições de trabalho dos professores, negando-lhes direitos legais essenciais previstos no Plano de Carreira, que passam a ser substituídos pelo bônus de forma meritocrática. Os critérios embutidos no sistema de bonificação pautados no individualismo, na competição, na meritocracia e no controle, em vez de incentivo financeiro são percebidos pelos entrevistados como uma forma de opressão, punição e fiscalização do trabalho do professor. Aliás, a rigidez dos critérios para pagamento do bônus não considera sequer as condições psicológicas e fisiológicas dos docentes, o que significa a desvalorização humana do professor e não apenas de seu trabalho. Como adverte Libâneo (2011a), os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, cuja motivação para o trabalho se torna uma recompensa financeira. Além desse efeito negativo para o ensino, os prêmios e bônus estimulam a competição entre professores e até mesmo entre escolas, ao modo da competição entre empresas, o que também é um efeito desastroso para a qualidade da educação. O terceiro elemento negativo do sistema de bonificação é que a avaliação dos professores, diretores, coordenadores passa a tomar como referência principal as notas dos alunos nas avaliações externas, o que sabidamente é um equívoco, pois desconsidera um conjunto de outros fatores históricos, culturais, políticos, subjetivos e pessoais, que interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

A eficácia dessas políticas educacionais baseadas na responsabilização, na meritocracia e na privatização, geralmente inspiradas nas experiências de sucesso dos países centrais, é questionada por vários pesquisadores (DALE, 2001; FREITAS, 2002; 2011; 2012; LIBÂNEO 2011a; 2011b; 2013; SILVA, 2014). São medidas que reproduzem modelos de escolas norte-americanas e que estão produzindo resultados negativos em várias redes de ensino no Brasil. Particularmente no Estado de Goiás, essas medidas são expressas no Pacto pela Educação. Como se sabe, as variáveis que afetam a aprendizagem dos alunos não estão totalmente sob o controle da escola e do professor. Apesar

disso, a escola e seus profissionais são apontados como únicos responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos. Sob pressão e sob controle para elevação quantitativa de resultados dos alunos, os professores desenvolvem sentimento de impotência e de perda de autonomia, motivando novas formas de sofrimento profissional. Por isso mesmo, os professores se sentem desvalorizados, desmotivados, explorados, como se percebe nos depoimentos de entrevistados da Pesquisa 1:

Dá vontade de sair, ir para um outro emprego que você poderia ganhar mais, ter menos estresse, trabalhar menos, não levar trabalho para casa, pois no final de semana estou corrigindo prova, elaborando plano de aula, então eu trabalho sete dias na semana, é interminável. (Entrevista com o professor de ciências E06P3 - Pesquisa 1)

Tudo que era vantagem nas remunerações foi tirado. E aí o que o professor tem que fazer? Ele tem que arrumar outras escolas para dar aula, para completar a renda. E aí perde qualidade? Perde qualidade. Nenhum ser humano consegue dar aula às sete horas da manhã com um pique e dez horas da noite continuar com o mesmo pique, por isso é humanamente impossível. (Entrevista com o professor de ciências E05C - Pesquisa 1)

É duvidoso que a meritocracia aplicada aos professores ou às escolas esteja produzindo resultados positivos. Embora a remuneração seja um fator importante, o sistema de bônus considera que a motivação do professor para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar dinheiro, desconsiderando outros fatores como o desenvolvimento do aluno, as condições de trabalho, entre outros. Além disso, o pagamento de bônus não substitui o direito ao piso salarial e à gratificação por titularidade, suprimidos no referido programa de governo.

Foi possível perceber nos depoimentos a utilização de vários mecanismos de exposição pública dos professores como forma de regulação de suas ações e condicionamento de sua autonomia. Por exemplo, a criação da Frequência Social que visa divulgar para a comunidade escolar a frequência dos professores e o número de aulas programadas/ministradas por eles. Para tanto, o coordenador pedagógico afixa no mural da escola o quadro de frequência do período e diariamente registra as faltas, presenças, aulas programadas e minis-

tradas pelos professores. Esse processo está entrelaçado com os critérios de recebimento do bônus (assiduidade e entrega do plano de aula), sendo acompanhado pelos tutores por meio de auditoria permanente nas escolas e envio de relatório às subsecretarias.

A exposição pública dos professores por meio da Frequência Social e a divulgação dos resultados do Programa Reconhecer modificam as relações entre os professores. Tal situação é altamente contraditória com a natureza da atividade escolar, que é de cunho colaborativo, coletivo, solidário e, portanto, dependente das relações interpessoais e profissionais. Os processos de avaliação, responsabilização e exposição pública dos professores, cada vez mais, estão individualizando o trabalho dos professores, colocando-os em relações de competição entre si no interior da escola. Uma vez que as relações no interior da escola são muito complexas e não podem ser tratadas simplesmente pelos mecanismos de controle e pressão, essa contradição tende a aumentar.

Certamente a exigência de assiduidade para recebimento do bônus contribuiu em certa medida para diminuir as faltas dos professores. Entretanto, a despeito dos objetivos do Programa Reconhecer, de premiar os “professores efetivos que fizeram a diferença em sala de aula”, isto é, aqueles que não faltaram e executaram todas as decisões da Secretaria, os relatos apontaram que muitos acabam desistindo porque percebem o bônus como uma punição. Por outro lado, aqueles professores faltosos não modificaram seu comportamento. Portanto, os efeitos do Programa Reconhecer são contrários ao que se esperava com a Reforma e o Pacto pela Educação.

Desdobramentos no currículo e na sala de aula

A centralidade na busca de resultados por parte das redes de ensino impõe o protagonismo dos testes em sala de aula, demandando a padronização do processo de ensino-aprendizagem, com uma forte tendência de subordinar as atividades pedagógicas e conteúdos curriculares às metas definidas em competências e habilidades. Essa tendência de uniformização das atividades de ensino é assimilada também nos projetos genuínos da escola, sendo reelaborados numa lógica que valoriza os resultados imediatos e só de modo quantitativo, aproximando-se cada vez mais da perspectiva empresarial de escola.

Do mesmo modo, as mudanças na rotina escolar, no planejamento, nos critérios de avaliação e a política de promoção automática, interferem no funcionamento da escola, nos processos de trabalho de seus profissionais e na aprendizagem dos alunos. A pressão da rede de ensino por resultados e a imposição de medidas fraudulentas para melhorar a qualquer custo os índices educacionais produzem um sentimento de indignação e impotência nos profissionais da escola. Na sala de aula, os professores acostumados com os tradicionais mecanismos de aprovação e reprovação se veem destituídos da autoridade e dos instrumentos de punição utilizados para forçar os alunos que não se empenham nas avaliações externas a estudar mesmo que seja apenas para realizar os testes e subir os indicadores educacionais.

A organização do currículo segue essa mesma lógica, sobretudo porque as metas curriculares estabelecidas são organizadas tendo como base os conteúdos definidos nas matrizes de referência das avaliações nacionais e regionais, que passam a ser percebidos e implementados como o próprio currículo da rede estadual. O direcionamento das ações visando atender às disciplinas-chave e, ao mesmo tempo, a seleção nessas disciplinas de determinados conteúdos que serão cobrados nos testes, levam os professores a deixarem parte do conteúdo para segundo plano, incluindo aspectos de formação da personalidade, ao passo que as outras disciplinas passam a ser consideradas como acessórias.

A proposta de bimestralização do currículo, instituída pela Seduce, tem convergência com as avaliações nacionais e internacionais, cujas metas curriculares são definidas em competências e habilidades e servem de referência para as atividades dos professores, coordenadores e diretores. Essa compreensão estreita de currículo tem levado os professores a escolherem livros didáticos sustentados por uma concepção teórica mecanicista, pautada numa hierarquia nos níveis de conhecimento e por exercícios de repetição e memorização. O aluno é visto como um sujeito passivo e acrítico, receptor de instruções, já o papel do professor é colocar em prática as instruções prescritas no livro didático e nos manuais de ensino. Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem são pensadas e prescritas de forma artificial e exterior à realidade em que elas se efetivam. Relatos dos professores revelam como a concepção instrumental de currículo induz a fragmentação e compromete a aprendizagem dos alunos.

Os conteúdos apenas existem como algo que precisa ser trabalhado porque há uma fragmentação na sequência que dificulta a formação de conceitos e, portanto, do pensamento crítico e, por fim, de uma tomada de decisão. Este propósito acaba ficando a cargo de cada profissional na medida do que é possível ser feito. (Entrevista com o professor de Ciências E04P3 - Pesquisa 1)

Eu falo: coordenadora eu vou ficar mais tempo nesse conteúdo por isso e isso. [Coordenadora responde] Agora não! A cada quinze dias é obrigado a mudar o tópico mesmo que a grande maioria do aluno não tenha contemplado, assimilado, sistematizado, entendido, o professor é obrigado a ir adiante, então isso está atropelando, por quê? Porque se nivela como se todo mundo tem o mesmo tempo de assimilação de conteúdo e isso não existe é uma falha gritante no currículo, os professores pedem encarecidamente a flexibilização da mudança de tópico de conteúdo, que o professor tenha a autonomia para dizer, olha! O meu aluno não conseguiu assimilar esse conteúdo. (Entrevista diretor E03D - Pesquisa 1)

Embora os professores estejam conscientes de que a bimestralização tem promovido o estreitamento curricular e diminuído os conteúdos trabalhados, eles afirmam que estão implementando tal proposta, seja por imposição do nível central ou por conveniência de alguns professores. Tal padronização simplifica e esvazia o trabalho dos professores, retirando-lhes a autonomia para planejar, organizar e ministrar suas aulas, transferindo gradativamente a atividade intelectual para instâncias superiores da Seduce, ou ainda, para empresas (fundações, ONGs, institutos etc.) por ela contratadas para prestar serviços educacionais, sobretudo em áreas estratégicas da rede estadual de ensino, como a formação de professores e de gestores, gestão das escolas, o fornecimento de material pedagógico, a reorientação curricular, a avaliação do sistema, entre outras.

As orientações dos tutores da Seduce, repassadas pelos coordenadores pedagógicos, é de que as atividades dos professores em sala de aula devem contemplar as ‘deficiências’ apontadas nas avaliações externas, sobretudo aquelas relacionadas aos descritores. Trata-se do direcionamento das práticas pedagógicas para as disciplinas de português, matemática e ciências, mais especificamente para determinados conteúdos contemplados nas matrizes de

referência. Ao confrontar essa questão com os depoimentos dos professores, é possível perceber que ela é por eles compreendida de distintos modos. Alguns professores mostraram-se receptivos à proposta de unificação curricular, pois acreditam que os alunos advindos de outras escolas estaduais acompanharão melhor a turma, na medida em que são os mesmos conteúdos trabalhados em toda rede. Outros apresentam resistências em acatar deliberadamente o Currículo Referência, mas admitem que estão seguindo a reforma curricular, mesmo sendo contrários à proposta.

Essa compreensão restrita de currículo tem influenciado os professores a adotarem livros didáticos sustentados por uma concepção teórica mecanicista, pautada em uma hierarquia nos níveis de conhecimento e por exercícios de repetição e memorização. Como se pode perceber nas afirmações a seguir:

Então você acaba trabalhando com tipo de livro que eles querem, acaba caindo naqueles livros memorísticos, decorativos, com ênfase nas fórmulas, na definição. Quando você pega um livro diferenciado, Química e sociedade, ele trabalha em outra visão, ele leva o aluno ao conceito, ele não dá o conceito pronto e acabado, ele faz o aluno a partir de experimentos, atividades, chegar naquele conceito, isso faz com que o aluno exerça mais a capacidade intelectual, pense mais, reflita mais, do que outro que chega com a fórmula e o conceito pronto e acabado: “decora aí pra você fazer a prova”. O currículo que a Secretaria mandou para nós é mais voltado para questão decorativa, formulística (de fórmulas), memorizações, conceitos (conceitos aqui significa definições), acaba forçando você a adotar um livro que contempla aquele conteúdo lá deles, e o aluno não tem outro livro e a escola não tem. A escola adotou aquele, e aí entra na questão de políticas públicas e livro didático também. (Entrevistado 03: Coordenadora Pedagógica-vespertino e professora-matutino - Pesquisa 2)

A opção por livros didáticos elaborados por uma concepção instrumental de educação traz prejuízos enormes aos estudantes. Ela compromete a aprendizagem dos saberes historicamente acumulados, essenciais na inserção dos estudantes na sociedade, propicia a apropriação de uma visão fragmentada dos saberes científicos e da realidade, não promove o desenvolvimento dos processos cognitivos dos estudantes e a construção do movimento dialé-

tico do pensamento, além de reforçar uma postura passiva dos estudantes nas situações de aprendizagem e relação com o mundo. É desse modo que as políticas de resultado vigentes na rede estadual vêm promovendo o estreitamento do currículo escolar, a regulação das práticas dos professores e das decisões pedagógicas da escola.

Em relação à participação da escola na organização curricular, alguns professores relatam ter participado de reuniões para definir os conteúdos. Entretanto, consideram que a convocação dos professores para ajudar na reforma do currículo na verdade serviu para legitimar o que já estava previamente definido pelas expectativas de aprendizagem das avaliações externas. Dessa forma, para garantir a aceitação e implementação da reforma curricular nas escolas, criou-se um senso comum e um consenso de que tal proposta foi elaborada pelos próprios professores.

As políticas de resultados incidem, ainda, na distorção e produção de dados no interior da rede de ensino. Isso fica evidenciado particularmente no Período de Intensificação da Aprendizagem (PIA), realizado em toda a rede estadual no final de cada semestre letivo, com o intuito de melhorar o fluxo escolar e, com isso, aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para tanto, os alunos com baixo desempenho nas avaliações, com iminência de reprovação ou que abandonaram a escola, são identificados e reagrupados em turmas que serão alvo de algumas ações realizadas em um curto período (cerca de quinze dias), tais como ‘aulões’ (com duração de uma hora e quarenta minutos) organizados por disciplina. Logo em seguida esses alunos são avaliados e as suas menores notas do aluno naquele semestre serão substituídas pelas notas do PIA.

No âmbito da escola, inúmeras foram as respostas e afirmativas dos professores de que a promoção automática de alunos tem produzido consequências negativas e provocado alterações no trabalho pedagógico:

Na prática, no dia-a-dia, o aluno falta várias vezes, e isso já é lei não tem que discutir, ele retorna, vem ordens da subsecretaria para elaborar projeto para conter a evasão (se referindo ao PIA). Se eu vou conter a evasão, eu tenho que promover aquele aluno com qualidade. Como qualificá-lo se ele não está presente? Como vou deixar a sala de aula (porque lá fala que tem ir atrás buscar), como eu vou deixar os meus quarenta alunos aqui e vou procurar esse aluno? Esse aluno acaba sendo

aprovado por outra metodologia, outras práticas. Eu olharia a condição social desse aluno: não ele não fez, mas ele não tem condições, não comeu hoje. O que está em jogo não é o conhecimento, é aprovar. Aí vem a prova do Saego e na prova não tem um quadradinho pra ele marcar isso. Nós temos muitos alunos que pleiteiam a próxima série sem nenhuma base porque ele foi sendo aprovado, aprovado, aprovado... por essas forças que determinam pra nós. (Entrevistado 07: Professora de História - Pesquisa 2)

Do mesmo modo, a Avaliação Dirigida Amostral (ADA), faz o diagnóstico dos alunos com dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, realizada mensalmente e por amostragem. Após esse levantamento, as atividades de ensino são organizadas em função das metas curriculares, direcionando os conteúdos e decisões pedagógicas, visando a preparação dos alunos para os exames. Os relatos a seguir evidenciam essa situação:

Eu costumo passar um pouquinho para falar que eu fiz, eu procuro com o meu viés, o que eu acho importante que o aluno aprenda, eu vou lá e faço, se está na semana da ADA, e elas estão em cima, eu dou uma aula da ADA, mas procuro sempre voltar para minha sequência e meu conteúdo. (Entrevista com o professor de ciências E01P3 - Pesquisa 1)

Esse ano veio uma verba, foi a primeira vez que veio uma verba específica para a ADA. A escola não caminha sem dinheiro, então quando veio montou-se apostilas de exercícios, nós reorganizamos o horário, os meninos ficaram a maioria do tempo fazendo o exercício da ADA, chegou ao ponto de a professora de matemática ficar a manhã inteira e a professora de Português ficar praticamente a manhã inteira. (Entrevista Diretor E03D - Pesquisa 1)

PIA e ADA são instrumentos de avaliação e diagnóstico que direcionam os professores a trabalharem aqueles conteúdos que não foram assimilados pelos alunos, apontados como insuficientes nos descritores; são formas de flexibilizar os mecanismos de retenção, na qual se adia a reprovação do aluno e garante sua permanência no sistema. No entanto, uma análise mais crítica leva a enxergar nesses instrumentos uma estratégia dissimulada para melhorar o fluxo do aluno na rede e subir os indicadores educacionais.

As considerações dos professores demonstram dificuldades internas da escola na implementação das políticas de resultados. Primeiro, porque requer mudanças substanciais na rotina escolar: adaptação do calendário escolar, alteração no planejamento dos professores, dispensa velada dos alunos que não precisam de recuperação especial, mudança na forma de conduzir as atividades do Conselho Escolar, modificação nos critérios de avaliação do professor e da escola, substituição de notas etc. Segundo, produz nos profissionais um sentimento de impotência e indignação associado à necessidade de atender à pressão da rede de ensino por resultados e acolher medidas fraudulentas para melhorar a qualquer custo os índices educacionais.

Os dados aqui mostrados realçam o que autores clássicos do campo da educação, como Sacristán (2000), Libâneo (2011a) e Nóvoa (2009), vem há tempos apontando: não se pode perder de vista a função social da escola, mas não se pode também incorrer no equívoco de atribuir exclusivamente a ela e aos seus profissionais a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino, levando-os a assumir atribuições de outras instâncias sociais e que ultrapassam em muito os limites de seu trabalho. Além disso, mostram o quanto está sendo sacrificada a qualidade do ensino e da formação dos estudantes, por meio dessas estratégias cujo foco são metas quantitativa e resultados mensuráveis.

Considerações finais

A reforma educativa implantada na rede de ensino do Estado de Goiás, nos últimos anos, representa, no âmbito local, as políticas em curso no contexto nacional, que, por sua vez, fazem ressoar o processo de internacionalização das políticas educacionais, deixando como marca o processo de padronização e uniformização da educação escolar. O foco em resultados quantitativos e cumprimento de metas mensuráveis com base apenas em um conjunto de conhecimentos básicos – leitura, matemática, ciências e tecnologia – reduz, aligeira e empobrece a formação dos estudantes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento nas várias áreas de conhecimento. Tal reforma educativa, consubstanciada em leis, diretrizes, programas, projetos, documentos escolares, dados estatísticos, materiais didáticos e outros correlatos, caracteriza-

-se como resposta aos anseios articulados das elites econômicas internacional, nacional e regional, principalmente em relação à reestruturação do papel e da responsabilidade do Estado nas políticas educacionais públicas, tendo em vista sua diminuição crescente e a assimilação dos padrões empresariais de resultados e metas pela política educacional.

Ao mesmo tempo, os professores se tornam meros executores desses programas e projetos, para o que são treinados, supervisionados e avaliados, e passam a organizar os conteúdos, as metodologias e os procedimentos de avaliação dos alunos segundo os interesses empresariais, numa lógica de mercado. Os instrumentos de pressão e de controle instituídos por meio de avaliações externas, associados ao desempenho de alunos e à premiação de professores e, ao mesmo tempo, de punições e sanções, veladas ou explícitas, parecem ter produzido inúmeras estratégias visando a melhoria dos índices educacionais no interior das escolas estaduais.

Foi possível apreender, que a forma e o conteúdo das avaliações regionais induzem as escolas a: caracterizarem o ensino-aprendizagem como preparação para as provas nacionais e internacionais; os processos internos de avaliação tendem a ser substituídos pelas avaliações externas; a instituição de programas de recuperação de alunos se transforma em mecanismo de flexibilização da avaliação escolar e camufla os resultados escolares visando melhoria do fluxo de alunos na rede; as atividades pedagógicas ficam subordinadas à lógica das políticas de resultados e as metas curriculares. Do mesmo modo, a cultura da premiação e do ranqueamento naturaliza a exclusão e a desigualdade nas escolas estaduais, isso porque os recursos financeiros que deveriam ser distribuídos de forma igualitária são transformados em prêmios e, portanto, as escolas que não atingirem as metas, em geral as que mais precisam de aportes de recursos, são punidas recebendo menos verbas do que as demais.

Alguns pontos positivos do Pacto pela Educação, tais como a construção de um currículo mínimo pela rede de ensino, o fornecimento de material de apoio pedagógico, acompanhamento pedagógico em situação de trabalho das atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos e professores, ficam com sua eficácia comprometida devido ao predomínio de um conjunto de pontos negativos, quais sejam: a ênfase na produtividade e no produto acaba por deixar em segundo plano os processos e os fatores que influenciam

efetivamente nos problemas de aprendizagem dos alunos; a ausência de preocupação com métodos e procedimentos de ensino, com as práticas docentes e atividades em sala de aula; falta de articulação entre conteúdo, métodos e formas de avaliação; pouca atenção às condições pedagógico-didáticas necessárias para desenvolvimento das atividades cotidianas nas aulas; as condições pedagógico-didáticas aparecem no Pacto pela Educação como a simples disponibilização de materiais e apoio (ou insumos), geralmente material apostilado e formulado pelas empresas ‘parceiras’, mas sem real preocupação com a qualidade dos conteúdos, da metodologia e do acompanhamento e procedimentos de avaliação do aluno em sala de aula; acentuação das atividades ‘práticas’, evidenciando a lógica do professor-tarefeiro, executor, em detrimento da função criativa de elaboração dos conteúdos e práticas, entre outros. Esses são alguns dos expedientes baseados no currículo de resultados que contribuem para o enfraquecimento da qualidade da educação pública, ao contrário do que os próprios programas de governo apregoam.

Por fim, a subordinação do Estado aos ditames da economia de mercado e sua associação com novos sujeitos do setor empresarial tornam as políticas educacionais demasiadamente sujeitas aos critérios de análise econômica, levando à dissolução das questões pedagógicas. As orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais implementadas na rede estadual de ensino do Estado de Goiás, estão implícitas na ideia de currículo reduzida a conjunto de disciplinas, ou mais precisamente, a poucas habilidades formadas a partir da prioridade de algumas disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências). Nessa visão estreita, o processo de ensino é entendido como informação a ser transmitida, a aprendizagem como informação a ser assimilada e a qualidade da educação se resume ao rendimento escolar. O alinhamento das atividades pedagógicas escolares aos conteúdos das avaliações nacionais evidencia a atuação das redes de ensino e da escola como aparelho de hegemonia política e cultural das classes dirigentes, que buscam implementar projetos pedagógicos contrários às reais necessidades educativas das camadas pobres da população, uma vez que se encontram comprometidos aos interesses de grupos econômicos e com acordos internacionais.

Referências

ALVES, M. M. *O beabá dos MEC-USAID (1968)*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

BALL, S. J. E MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Educación: documento de política sectorial*. Washington, D.C., 1974.

_____. *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* (Sumário Executivo), 2011. Disponível em: <www.worldbank.org/educationstrategy2020>. Acesso em: 4 jun. 2013.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. In: DE TOMMASI, L. WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DE TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, L. WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, L. de F. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 80, p. 301-327, 2002.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Campinas: CEDES. *II Seminário de Educação Brasileira*, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cad. Pesqui.* [online], v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza*. São Paulo: Edusp, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVA, M. A.; BRZEZINSKI, I. (Orgs.) *Formar professores - pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a.

_____. *Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”*. 2011b. Disponível em: <<https://libanioabgo.wordpress.com/2012/02/18/pacto-pela-educacao-go-jose-carlos-libaneo/>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. IFGoiano: Ceped Publicações, 2013.

NEVES, L. M. W. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*, Goiânia, set./out. 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados>>. Acesso em: 30 set. 2013.

NÓVOA, A. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L.; LARA, A. M. de Barros (Org.). *Políticas para a Educação: análises e apontamentos*. Maringá: Eduem, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

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

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia, 2014.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégia do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FINALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE ENSINO: AS PERCEPÇÕES DE DIRIGENTES ESCOLARES E PROFESSORES

LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI
JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Introdução

Neste capítulo são apresentados alguns resultados da tese de doutorado “Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás”¹. A tese foi desenvolvida como um subprojeto de pesquisa derivado da pesquisa mais ampla *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental*. O conteúdo selecionado para este capítulo diz respeito à análise das orientações sobre finalidades educativas e critérios de qualidade de ensino propostas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990 e sua influência na Reforma Educativa implantada no Estado de Goiás no período 2011-2016, bem como o impacto dessas orientações na qualidade de ensino.

¹ A Tese de Doutorado “Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás”, de Lucineide Maria Lima Pessoni foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás e defendida em 30 de agosto de 2017, sob orientação do Prof. José Carlos Libâneo. A pesquisa que deu origem à tese foi conduzida como um trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq).

Um dos objetivos da tese foi apreender as percepções de professores, coordenadores pedagógicos e diretores sobre o impacto da Reforma na definição de finalidades educativas e critérios de qualidade e a repercussão dessa definição na qualidade do ensino-aprendizagem. Este capítulo abordará tão somente as percepções de dirigentes escolares e professores sobre finalidades educativas e critérios de qualidade da educação a partir do exame de depoimentos sobre como recebiam orientações da Secretaria da Educação e o que eles próprios opinavam em relação ao impacto dessas finalidades e critérios de qualidade nas práticas escolares. Duas questões, portanto, foram o foco das análises aqui apresentadas: como professores e dirigentes escolares recebem as orientações oficiais sobre finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino e o que eles próprios dizem sobre “boa qualidade de ensino”.

A pesquisa empregou os mesmos procedimentos metodológicos do projeto maior (ver descrição completa no capítulo 1 deste livro), utilizando pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental consistiu na coleta e análise de documentos do Banco Mundial e Unesco, do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás e das escolas. A pesquisa de campo foi realizada em escolas da rede estadual de ensino por meio de observações sistemáticas e entrevistas. As observações foram feitas em salas de aulas do 9º ano, nas aulas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, em duas escolas públicas estaduais de município próximo à capital do Estado. As entrevistas semiestruturadas foram feitas com os professores das referidas disciplinas, coordenadores pedagógicos e diretores das duas escolas, perfazendo o total de seis professores e duas coordenadoras pedagógicas.

Com base no depoimento de profissionais das escolas, pesquisas sobre sua visão acerca das políticas educacionais e sobre “boa qualidade de ensino”, o texto põe em discussão este tema: se a escola de tipo instrumental, utilitário, voltada para a preparação da força de trabalho para o mercado, concorre ou não para melhorar a qualidade do ensino público. Na primeira parte, são examinados critérios de qualidade adotados pelas políticas educacionais a partir da década de 1990, tendo como referência orientações e estratégias das políticas de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, e das políticas educacionais implantadas no Estado de Goiás. Na

segunda parte, é apresentada a análise das percepções dos gestores e professores sobre as finalidades e critérios de qualidade presentes na Reforma Educativa de Goiás e sobre sua visão de qualidade de ensino.

A questão das finalidades educativas e da qualidade de ensino

A educação, entendida como prática social, situa-se em um contexto dinâmico e multifacetado que exige uma compreensão aprofundada de suas finalidades, uma vez que elas dão a direção de sentido a essa prática. As finalidades educativas escolares indicam os elementos constitutivos e constituintes da qualidade de ensino que se pretende alcançar em determinados tempos e espaços sociais e históricos. A qualidade de ensino, a partir do sentido de qualidade como expressão da essência de algo a ser alcançado, decorre, assim, de princípios que embasam as políticas educativas e se dirige às práticas escolares e às formas concretas pelas quais essa qualidade pode ser alcançada. Com efeito, as finalidades educativas escolares indicam direções de sentido e orientações valorativas aos sistemas escolares as quais se refletem em critérios de qualidade de ensino, até atingir o próprio processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Desse modo, o propósito deste texto é trabalhar as finalidades educativas e critérios de qualidade de ensino em sua relação com as práticas pedagógicas.

Lenoir (2016) contribui para esclarecer a distinção entre finalidades educativas, metas e objetivos. As finalidades têm características gerais, são mais abstratas e expressam uma direção, explicitam valores que devem fundamentar a organização do sistema educativo, traduzidos em ideais a serem estabelecidos e mantidos por uma sociedade. As metas indicam o alvo a ser alcançado ao término de um processo intencional, referem-se ao desfecho de algo, aos pontos de chegada especificamente definidos. O conceito de objetivo reporta-se aos resultados mais precisos, circunscritos e voltados para a realização de ações efetivas, operacionalizados em metas quantificáveis e restritos a certo período de tempo. A ideia de objetivo indica uma ação, um comportamento a ser alcançado mediante a uma sequência de atividades organizadas cronologicamente, visando alcançar um fim específico.

Segundo esse autor, o sistema escolar tem nas finalidades educativas um poderoso instrumento dos governos para transmitir e firmar suas ideologias. Ele escreve:

É próprio de uma ideologia apresentar-se como antítese de outra, como expressão da realidade, como discurso legitimado que designa finalidades às quais o povo aspira como um todo, sem o que elas não poderiam funcionar e mobilizar as camadas sociais da população, ela deve produzir um discurso que parasita, confunde e oculta as questões sociais reais. (LENOIR, 2016, p. 3 tradução nossa)

Isso significa que o discurso ideológico tende a ocultar os reais fins a que se destinam, deixando explícitos apenas o que julga adequado ao povo, com o objetivo claro de convencer e mobilizar as camadas sociais da população a aderirem aos fins proclamados como se eles fossem de interesse comum. Ao ressaltar como as finalidades educativas surgem em contextos políticos, sociais, culturais, específicos, Lenoir (2016) apresenta o percurso histórico das finalidades educativas na história do ocidente.

Na Antiguidade, a finalidade da educação estava associada ao uso da razão para a adaptação e integração a um cosmos inteligível. Na Idade Média, a finalidade era a busca da salvação, em que a razão passa a ser questionada pela fé em um Deus único e todo poderoso. Na fase Renascentista, são as Ciências e o saber que despertam a faculdade racional e as finalidades educativas centram-se na “realização do homem no homem”. No século XVIII, considerado o Século das Luzes, as finalidades educativas foram definidas em nome de certa ideia de homem, ou seja, aquele que educa age em nome de uma imagem de homem. No século XIX, a finalidade essencial da educação se encontrava na formação de uma personalidade livre, de maneira que todos pudessem desenvolver-se como pessoas livres. Ao final do Século XX e início do século XXI, as finalidades educativas estão voltadas a dar respostas ao mundo econômico. Com efeito, na globalização neoliberal estreitam-se as relações entre educação e economia levando ao deslocamento do foco da formação centrada no ser humano e um modelo de ser humano ‘eficaz’, para atender as necessidades da economia. No modelo neoliberal, com as orientações dos organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, Unesco e a OCDE, as finalidades educativas destinam-se a fornecer orientações para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo.

A subordinação integral de objetivos educacionais a objetivos econômicos é uma constatação reiterada em estudos sobre a internacionalização das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e da globalização dos mercados, os quais ajudam a compreender as conexões entre as atuais finalidades educativas em nível mundial e o papel dos organismos supranacionais (LENOIR, 2016; LESSARD E CARPENTIER, 2016; SILVA E CUNHA, 2014; LIBÂNEO, 2013; 2014; 2016; EVANGELISTA, 2013; 2014; FREITAS, 2011, 2012; EVANGELISTA e SHIROMA, 2006; NEVES, 2005; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; LEHER, 1998; DE TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1998).

Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, as escolas públicas do mesmo modo que as empresas devem ser empreendedoras, apresentar resultados condizentes aos prescritos pelo Banco e incentivar a produtividade e competitividade (MONLEVADE; SILVA, 2000). Assim, as finalidades da escola estão voltadas para atenuar a pobreza e ajustar os indivíduos aos ditames do mundo do trabalho conforme a dinâmica do capital. A esse respeito, Coraggio (2009, p. 85-86) cita documento do Banco Mundial de 1990:

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

Desse modo, o alívio da pobreza nos países em desenvolvimento transforma-se no principal critério para estabelecimento de finalidades educativas escolares. Conforme Leher (1990, p. 9):

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz

de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Esta análise destaca, assim, a estratégia do Banco Mundial, ao lado de outros organismos internacionais, de eleger a educação como forma de redução da pobreza para o que um dos meios é a preparação de mão de obra para o mercado. Conforme Rizvi e Lingard (apud LENOIR, 2016, p. 267), essa visão “acentua menos as finalidades da educação que são a justiça social e a social democracia e mais uma visão neoliberal ligada ao desenvolvimento econômico”. Com efeito, a ênfase posta na questão da redução da pobreza no mundo para que ela não seja empecilho à expansão do capitalismo, levou o Banco a fortalecer sua estratégia de intervenção direta e aberta nas reformas educacionais para ter como público-alvo os pobres, os marginalizados, os trabalhadores informais, os precarizados, desamparados e desprotegidos de qualquer tipo de proteção social. Até o surgimento do neoliberalismo, os pobres eram vistos como desnecessários e dispensáveis; no entanto, na fase de reestruturação produtiva do sistema capitalista, eles precisam ser qualificados para serem incluídos no mercado formal de trabalho.

Em síntese, as finalidades educativas resultam de jogo de interesses de variadas origens, sistemas de valores e crenças da complexa realidade social e acabam por influenciar as percepções dos profissionais da educação nas práticas educativas nas salas de aula. Conforme assinala Libâneo (2016, p. 2):

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

A qualidade da educação tem sido um dos temas de maior visibilidade no planejamento e na gestão do sistema escolar. A sustentação do debate pressupõe compreender o conceito de qualidade educacional no âmbito da dinâ-

mica socioeconômica e cultural do país, procurando perceber como a política educacional se inter-relaciona com o projeto nacional de desenvolvimento. Isso implica considerar, na discussão da qualidade educacional as dimensões extra e intraescolares, ou seja, aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais da educação brasileira e aspectos dos modos de funcionamento curricular e pedagógico das escolas. Em relação aos aspectos extraescolares, destaca-se o levantamento de Casassus (2002) sobre qualidade e equidade na educação na América Latina. Para ele, a abordagem da qualidade da educação é inseparável do entendimento de que desigualdades sociais e econômicas produzem desigualdades escolares, à medida que dificultam o acesso e a permanência das pessoas em vulnerabilidade econômica e social na educação pública. No intuito de explicar as influências da desigualdade social no sucesso escolar dos alunos, o autor realizou um estudo sobre os fatores associados ao sucesso educacional que imprimem qualidade à educação para, com isso, mostrar os caminhos utilizados em cada momento histórico na formulação das políticas e diretrizes para a educação. Para tanto, o autor distingue quatro etapas: a) a lógica desenvolvimentista; b) a lógica estruturalista; c) a lógica mecanicista e d) a lógica gerencial (CASASSUS, 2002, p. 51).

A primeira etapa, que se inicia em 1960, está assentada na lógica desenvolvimentista em que a qualidade do ensino estava associada ao sucesso nas matrículas, ou seja, para resolver o problema da qualidade bastaria resolver questões ligadas a expansão de vagas na educação pública; ampliando-se a oferta, ter-se-á mais qualidade. Na lógica estruturalista, já na metade dos anos de 1960, a atenção estava voltada para compreender os fatores que estariam afetando a consecução dos objetivos das escolas. O que se constatou foi que, apesar da expansão de vagas ocorridas em anos anteriores, persistiam a desigualdade e o fracasso escolar, desigualdade essa que se concentrava nos setores mais pobres da população². O procedimento adotado foi submeter os alunos à realização de provas que pudessem explicar as causas do fracasso

² Importante contribuição para destacar o papel de variáveis sociais na qualidade da educação foi o Relatório Coleman (1966). Entre os fatores que afetam o desempenho acadêmico dos alunos, destaca o contexto familiar, isto é, a origem e a condição socioeconômica do aluno. O Relatório Coleman foi realizado nos Estados Unidos na década de 1960, encomendado pelo governo norte americano após a aprovação da Lei de Direitos Civis. No entanto, posteriormente, Coleman voltou a analisar seus dados à luz de outros estudos para concluir que os efeitos dos fatores internos da escola eram mais importantes que os sugeridos em sua primeira análise de dez anos antes (CASASSUS, 2002).

escolar. A terceira etapa se destaca pela sua lógica tecnicista com ênfase nas técnicas e insumos, os quais incidiriam positivamente no sucesso educacional dos alunos. Ou seja, o problema do insucesso escolar não estaria fora da escola, nos fatores sociais e culturais, mas dentro dela. Desse modo, o foco das atenções sobre a qualidade educacional nas décadas de 1970 e 1980 deslocou-se para os processos internos às escolas. A partir daí passou-se a considerar que o sucesso educacional dependia dos fatores relacionados a equipamentos, materiais didáticos, mobiliários, instalações e edifícios, independentemente das questões ligadas à origem sociocultural dos alunos. A lógica gerencial caracteriza a quarta etapa do processo de análise dos aspectos que imprimem qualidade à educação. Durante a década de 1990, constatou-se nas pesquisas não existir relações mecânicas entre insumos e resultados de desempenho dos alunos, ainda que insumos pudessem servir como mediadores da aprendizagem. Com isso, o critério de qualidade da educação elegido pelas políticas educacionais foi direcionado para a aferição do rendimento acadêmico dos alunos, deslocando-se a ênfase dos insumos para os resultados como indicadores do sucesso na aprendizagem e concentrando esforços na medição do sucesso dos estudantes. Casassus (2002, p. 57) traz o seguinte entendimento sobre a lógica gerencial:

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

Para esse autor, a qualidade não pode ser medida apenas pelos resultados, pois estes sozinhos não trazem mudanças significativas na qualidade da educação, uma vez que a produção desses resultados está voltada a obter dados estatísticos que nem sempre condizem com a realidade, com o contexto dos alunos e da escola.

No entanto, a despeito da opinião de Casassus (2002) é a lógica gerencial que vem demarcando as políticas educacionais no mundo todo. Desde as décadas 1980-1990 os critérios de qualidade de educação são baseados em resultados, visando corresponder às exigências de reestruturação produtiva

do mundo capitalista globalizado. Dessa forma, o conceito de qualidade baseado em resultados configura o modelo de gestão pública denominado “qualidade total”.

A concepção de qualidade total na Educação é uma proposta ideológica de cunho neoliberal que visa ajustar a educação como campo estratégico, à lógica empresarial voltada às necessidades de mercado. Os mecanismos da qualidade total foram amplamente difundidos em nível mundial na década de 1940 por empresas japonesas, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão na década de 1960. Fundamentados nos elementos da gestão empresarial, qualidade se define como eficiência técnica na qualificação de mão de obra de baixo custo para a competição no mercado de trabalho globalizado, visando atender a imperativos econômicos e técnicos para a empregabilidade. A educação surge como estratégia eficiente para os ajustes à lógica empresarial. Desse modo, se consagra na escola um modelo de educação que prioriza os resultados e não os processos, com ênfase nos testes e provas externas padronizadas em detrimento da construção do conhecimento intelectual, com a preocupação em dar respostas ao sistema por meio dos índices. Essas políticas influenciam e definem os parâmetros de qualidade de ensino da escola pública à medida que pretendem transformá-la conforme a lógica empresarial, como descrito por Peroni (2008, p. 113):

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

A lógica mecanicista das avaliações externas em larga escala consiste no uso dos resultados para determinar a classificação das escolas em termos de produtividade, estimulando a competição entre elas. A descentralização administrativa e os repasses dos recursos ocorrem conforme o desempenho de cada uma sem considerar as variáveis internas e externas que compõem a dinâmica da escola e que influenciam nos resultados. Trata-se, assim, de formas

de controle e de responsabilização das escolas e professores. Esse fato leva ao aparecimento de situações que comprometem a autonomia das escolas. Com efeito, a acentuação dos mecanismos de controle, de fiscalização e de intervenção externa nas decisões da escola têm como resultado a desmobilização dos esforços de elaboração coletiva do projeto pedagógico, o qual representa o direito da escola de fazer suas escolhas, de implementar ações deliberadas pela equipe de docentes, de criar um espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Esse processo de controle se intensificou na década de 1990, com a transposição para a educação de mecanismos próprios do sistema mercantil para aferir a qualidade e quantidade, materializada no sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado para mensurar o desempenho acadêmico dos alunos do Ensino Fundamental. A ênfase nos dados quantitativos se sobrepõe aos qualitativos em um claro processo de legitimar a produtividade como critério de qualidade. É nesses termos que se posiciona o Banco Mundial (1996, p. 51) em suas propostas de reformas educativas:

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

Nos anos seguintes são realçadas as exigências de controle dos resultados por meio de estabelecimento de indicadores, tabelas comparativas de índice de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. É o que reforça o documento do Banco Mundial Education Sector Strategy Update (2005),³ cujo propósito foi oferecer novas orientações para a educação em face de mudanças na sociedade e no ambiente interno e externo à escola, especialmente no sentido de ajudar os países clientes a maximizar o impacto da educação na promoção do crescimento econômico e na redução da pobreza.

³ Documento do Banco Mundial, versão original publicada em inglês, apresentado ao conselho de Administração do banco em 17 de novembro de 2005. 109 p. Análise do Sumário Executivo.

A ênfase nos resultados exigirá a inclusão de indicadores-chave de resultados educacionais em todos os países Assistência e Estratégias de Redução da Pobreza e maior utilização da avaliação de impacto para Aperfeiçoar e informar a estratégia. Essa abordagem orientada para resultados terá sucesso somente se o país o abraça e se os doadores trabalham juntos no desenvolvimento de monitoramento e avaliação dos sistemas e dados. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8)

Em documento recente do Banco Mundial denominado *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (Banco Mundial, 2011)⁴ são delineadas as estratégias para a educação até 2020 em que o foco das finalidades educativas desloca-se do campo da “educação para todos” (UNESCO, 1990) para o campo da “aprendizagem para todos”. O documento reconhece o progresso da educação nos países em desenvolvimento obtido com as diretrizes operacionais da Declaração Mundial Educação para Todos de 1990, por exemplo, a grande evolução nas taxas de matrícula, a igualdade de gênero na escola, a queda nas taxas de evasão e retenção na educação fundamental e a correção de fluxo das distorções idade/série. Entretanto, segundo o documento, estes avanços não foram suficientes para imprimir qualidade à aprendizagem em face dos desafios contemporâneos produzidos pelo desenvolvimento econômico e avanços tecnológicos. Essa avaliação levou o Banco Mundial a intensificar suas ações nos países em desenvolvimento tendo em vista aumentar a competitividade mediante o desenvolvimento de força de trabalho mais capacitada e, conseqüentemente, mais produtiva. Sob a justificativa dos altos índices de desemprego e a falta de mão de obra qualificada para o mercado emergente, a estratégia do Banco ressalta a estratégia dos sistemas educacionais no provimento das competências para o mercado de trabalho. Conforme expresso no documento *Aprendizagem para Todos*, a aprendizagem visa a aquisição de habilidades e competências condizentes com as necessidades do mercado de trabalho.

⁴ O Sumário Executivo que acompanha a globalidade da Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Documento composto por doze páginas que apresenta objetivos, estratégias e ações a serem considerados nas reformas dos sistemas de ensino. Pode ser consultado em www.worldbank.org/educationstrategy2020.

Finalidades da educação escolar e qualidade de ensino na percepção de gestores e professores da escola pública

Neste tópico procede-se à análise das finalidades da educação escolar e qualidade de ensino na percepção dos diretores, coordenadores e professores, de escolas públicas, tendo como referência a Reforma Educativa do Estado de Goiás, conforme o documento *Pacto pela Educação* (2011). Esse documento instituiu a reforma na educação goiana em 2011, seguindo os princípios disseminados pelos organismos internacionais para atender as demandas da educação do Estado de Goiás no contexto econômico do neoliberalismo e da globalização dos mercados mundiais (PESSONI, 2017). Ele traz em sua concepção um conjunto de princípios que direcionam a conquista da qualidade da educação na perspectiva neoliberal.

A análise dos documentos da reforma educacional goiana possibilitou apreender as finalidades educativas escolares contidas nos pilares que a sustentam: a) valorização e fortalecimento do profissional da educação; b) adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; c) redução significativa da desigualdade educacional; d) na estruturação do reconhecimento e remuneração por mérito; e) na profunda reforma na gestão e na infraestrutura (GOIÁS, 2011)⁵. De acordo com o exposto no documento, os pilares elaborados devem atender ao objetivo de promover a excelência em educação, associados aos critérios da eficiência e eficácia do sistema educacional, tendo em vista o melhor desempenho dos estudantes. Tais pilares, à primeira vista, seriam bandeiras defensáveis não fosse o fato de que o critério supremo de qualidade de ensino é a obrigação de resultados visando a produtividade do sistema escolar.

Posto que os documentos oficiais norteadores da Reforma Educativa buscam promover a excelência em educação, ou seja, a melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa teve como propósito apreender a percepção de professores e dirigentes escolares acerca dos critérios de boa qualidade de ensino expressos na política educacional e de como a aplicação desses critérios afeta a qualidade de ensino no funcionamento interno das escolas. Em outras palavras, o interesse da pesquisa voltou-se para a apreensão de como

⁵ Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>.

esses profissionais recebem e se apropriam, no seu contexto de trabalho, das ações dos programas da Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás (Seduc), a partir da implantação do programa *Pacto pela Educação*.

Na análise *Pacto pela Educação*, percebe-se que a finalidade educativa que orienta os critérios de qualidade de ensino é melhorar os índices para superar o baixo desempenho dos alunos. Com efeito, a implantação do Programa é justificada pelo diagnóstico da educação no Estado a partir dos índices do Ideb.

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

A partir desses dados, a Seduc indica que as mudanças são necessárias e urgentes para melhorar o ranking das escolas goianas em termos de resultados, de modo a constituir-se em modelo completo da educação de resultados a se tornar referência para o país (GOIÁS, 2011, p. 1).

A visão de professores e dirigentes escolares

Conforme mencionado, o objetivo específico da pesquisa neste capítulo foi o de analisar a visão dos professores e dirigentes (diretores e coordenadores pedagógicos) sobre qualidade de ensino. Esse objetivo foi desdobrado em três perguntas: a) poderia falar sobre a proposta de qualidade de ensino presente nas políticas educacionais da Seduc Goiás nos últimos cinco anos? b) o que significa para você “boa qualidade de ensino”? c) em sua análise, que influências essas políticas têm tido na aprendizagem dos alunos nesta escola?

A diretora da Escola 1 resumiu sua visão de qualidade de ensino, primeiramente, mencionando sua forma de recepção da proposta de qualidade presente nas políticas educacionais da Seduce para as escolas e, em seguida, se posicionando pessoalmente:

A proposta baseia-se em atingir alto nível de proficiência, para tanto estamos com a política da recompensa através do bônus, o Currículo de Referência do Estado baseado nos eixos norteadores das áreas de conhecimentos, o trabalho com os descritores de cada área, avaliações externas bimestralmente, o que busca, no meu entender, preparar o aluno para o Ideg e o Ideb. (Diretora da Escola 1, entrevista realizada em 25.04.16)

Ela complementa expressando sua visão de qualidade:

Para o Estado, boa qualidade de ensino é atingir o nível de proficiência na educação. Mas eu vou mais longe, eu acredito que seja conseguir uma formação mais plena, mais completa procurando atingir o ser humano preparando-os para serem mais conscientes, autônomos e críticos diante da sociedade em que estão inseridos. Boa proposta pedagógica, participação dos pais, envolvimento dos professores e equipe e em geral o espaço físico (Id.).

Observam-se nas respostas da diretora dois pontos de vista sobre qualidade. O primeiro representa a visão passada pelo Estado, isto é, a proposta da Seduce, em que a definição de qualidade está atrelada ao conceito de proficiência que, por sua vez, vincula-se à ideia de estabelecer metas de competências, habilidades e destrezas. O segundo é a visão da própria diretora; para ela a qualidade de ensino deve visar a formação plena para os alunos se tornarem conscientes, autônomos e críticos. No entanto, na análise do projeto pedagógico da sua escola constata-se a utilização da mesma linguagem encontrada nos documentos da política educacional, ou seja, o ensino visando a proficiência:

[...] o Plano de Ação sintetiza as ações que serão realizadas a partir dos pontos de atenção elencados a partir dos dados do ano anterior como aprovação, reprovação, evasão, progressão, proficiência das avaliações externas como Prova Goiás e Prova Brasil. (Projeto Pedagógico, Escola 1, p. 7 grifos dos autores)

Verifica-se que tanto na resposta da diretora quanto no plano de ação correspondente ao projeto pedagógico da escola aparece o termo “proficiência”, servindo como ponto de atenção na preparação dos alunos para as avaliações externas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Isso evidencia o enfraquecimento do currículo à medida que são dispensadas outras disciplinas fundamentais para a formação humana, científica e cultural dos alunos, bem como do próprio processo de ensino-aprendizagem, reduzido à memorização de conteúdos e preparação dos alunos para as provas. O ponto de vista pessoal da diretora sobre qualidade de ensino mostra uma visão mais alargada, ainda que isso não apareça no projeto pedagógico que, em princípio, é elaborado sob sua responsabilidade. No entanto, isso pode ser explicado pelo fato de que os dirigentes da Seduce, na verdade, exigem que o projeto pedagógico corresponda às orientações oficiais.

Outros depoimentos em relação à proposta de qualidade de ensino presente nas políticas educacionais da Seduce relatam que, na visão da Secretaria de Educação, há uma grande preocupação com os resultados, com os índices de aprovação. Vejamos o que dizem os professores⁶:

As políticas educacionais da Seduce são políticas que priorizam o quantitativo, ou seja, as metas a serem obtidas. Todas as ações que são realizadas com uma justificativa na qualidade do ensino estão, na verdade, buscando somente índices. (Professor de Matemática E04P1)

Para eles a qualidade é só o número, eles não querem saber de qualidade, só querem saber de número. O aluno tem que ser aprovado, pronto e acabou, é só isso que é importante para eles. No meu ponto de vista, o que eles têm passado para a gente nesses últimos anos aí é isso, eles querem números, resultados, se o aluno sabe ou não, não interessa, eles querem ver no final do ano todos aprovados. (Professor de Matemática E01P1)

⁶ A cada escola pesquisada foi atribuído um código. Nas citações de dados, de entrevista ou de observação, os códigos de identificação iniciam-se por E, que corresponde a Escola. O número em seguida corresponde ao número atribuído à escola no conjunto de escolas pesquisadas. A letra C corresponde a Coordenador; D corresponde a Diretor; P1 corresponde a Professor de Matemática; P2 corresponde a Professor de Português; P3 corresponde a Professor de Ciências; A corresponde a Aluno. Portanto, E01P1 significa Escola 01 professor de Matemática; E01P2 significa Escola 01, Professor de Português; E01P3 significa Escola 01, professor de Ciências; E01C significa Escola 01 Coordenador; E01D significa Escola 01 Diretor.

Infelizmente eu não tenho uma boa perspectiva em relação a isso, pois ultimamente está sendo visto mais o quantitativo do que a qualidade. Preocupa-se mais em números, em notas, em apresentar números para o governo e cada dia menos com a qualidade de ensino ou se ele está aprendendo. (Professora de Língua Portuguesa da E01P2)

Diante das respostas obtidas nas entrevistas e observações realizadas nas escolas, pode-se perceber que as políticas oficiais da Seduce para a educação do Estado de Goiás estão estruturadas em conformidade com as políticas de resultados, as quais estão acompanhadas de mecanismos de controle por parte da Secretaria e Subsecretarias Regionais de Educação, com objetivo de responsabilizar as escolas e seus profissionais pelos resultados. Por exemplo, foi possível presenciar o trabalho das tutoras pedagógicas da Subsecretaria, exercendo a tarefa de acompanhamento e controle das atividades dos profissionais na escola, inclusive com cobranças alusivas aos planejamentos, conteúdos e resultados. Nesse sentido, os indicadores de resultados expostos no *Pacto pela Educação* e cobrados pelas tutoras expressam as finalidades educativas, ou seja, a definição de qualidade está diretamente relacionada aos índices alcançados nas avaliações externas (Prova Brasil e Idego).

Em relação às perguntas b e c – “o que significa, para você, “boa qualidade de ensino” e “que influências essas políticas têm tido na aprendizagem dos alunos nesta escola” – as respostas foram muito claras, mostrando que dirigentes e professores têm consciência das distorções provocadas pela política educacional de resultados.

Na percepção da diretora da Escola 2, boa qualidade da educação requer um ensino que vá além dos conteúdos da proficiência, ou seja, que ensine para o futuro, para a vida. Em suas próprias palavras:

É um ensino que vai levar a pessoa a viver bem no futuro, a sobressair no emprego, na vida familiar, ela vai saber sobressair de qualquer situação. Assim, não é só de aprendizagem da leitura ou da tabuada, é o ensino da vida”. (Diretora E02D)

Ao mesmo tempo, ela se mostra com baixa expectativa quanto à melhoria da qualidade da educação:

Eu não vejo muita perspectiva na melhoria da qualidade da educação estadual, eu acho difícil. A gente procura trabalhar, a gente luta muito para isso, mas eu não sinto que isso aí acontece. Nós, professores, discutimos no momento coletivo, entra a família, entra o aluno, entra o profissional da Educação que também está desestimulado... então eu não sei onde está a falha, é de todos, do Governo, dos pais, dos alunos, do profissional, mas que existem realmente falhas, e que devemos lutar para que isso seja suprido, nós temos que lutar. (Diretora E02D)

A angústia da diretora pode ser explicada pela ausência de propostas que venham ao encontro da realidade da escola, pois ela sente que trabalha muito, desenvolve as atividades propostas pela Seduce, no entanto, não tem visto resultados em termos de melhoria na aprendizagem dos alunos.

Outras respostas dos entrevistados em relação ao conceito de qualidade estão diretamente relacionadas à aquisição da aprendizagem, como respondeu o professor de Matemática da Escola 1:

[Bom ensino) é aquele que ajuda o aluno de alguma forma, na vida prática dele, esse é um bom ensino. É aquele ensino em que o aluno aprende na escola e vai poder usar algum dia. (Professor de matemática E01P1)

Para esse professor, a aprendizagem para a vida prática está associada a uma concepção pragmática de educação em que prega uma aprendizagem baseada no utilitarismo, opinião que, de alguma forma, está ligada às políticas oficiais.

Os coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas concordam que os critérios de qualidade devem ser pautados na aprendizagem:

Boa qualidade de ensino é uma preparação para os nossos alunos, voltadas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que para se ter uma boa qualidade de ensino temos que ter professores bem preparados, entusiasmados, engajados no enriquecimento da aprendizagem dos alunos. (Coordenadora E01C)

Para o ensino de qualidade é necessário que haja um processo consolidado de aprendizagem, o ensino de boa qualidade é aquele em que o sujeito se situa no processo de ensino-aprendizagem e consequente-

mente muda a si e o meio em que vive a partir do que aprendeu. (Coordenadora E04C)

Essa qualidade de ensino que visa alcançar bons índices através de uma avaliação quantitativa, ela é meio “capenga” (sic), uma vez que é prescritiva, ou seja, treina o alunado para questões específicas, não dando ao sujeito a oportunidade de reflexão sobre o ato de aprender. (Coordenadora E02C)

Os coordenadores entrevistados atribuem a qualidade a uma boa preparação e engajamento dos professores, no processo de ensino-aprendizagem e falam da importância da aprendizagem como meio para mudar a si e a sociedade em que vivem. Trata-se de posicionamento muito diferente da concepção existente nos documentos oficiais acerca de aprendizagem. Por exemplo, a declaração da coordenadora da Escola 4 mostra que a qualidade baseada em avaliações quantitativas levando a que os alunos sejam treinados para as provas externas, não corresponde a uma aprendizagem reflexiva. Percebe-se, também, na fala dos coordenadores sua visão acerca da influência do meio externo para se alcançar uma boa qualidade de ensino. Sabe-se que os fatores externos se constituem em uma variável que influencia no desempenho dos alunos e que é, na maioria das vezes, desconsiderada na formulação das políticas educacionais.

Na mesma linha de raciocínio, a professora de Língua Portuguesa da Escola 2 expressa:

Boa qualidade de ensino é quando realmente há aprendizado, quando o aluno aprende e dá essa devolução para gente e a gente percebe que ele aprendeu [...] Qualidade de ensino não é apenas ensinar a ler e escrever com sujeito e predicado, mas um conjunto, é o aluno sair da escola sabendo ler, escrever e interpretar e ainda ser um cidadão, isso que é importante”. (Professora de Português E02P2)

São realçados aspectos da qualidade ligados ao processo de ensino-aprendizagem e à formação da cidadania. As “devolutivas” a que se refere a professora estão intimamente ligadas às finalidades educativas que orientam a educação e os processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é preciso salientar que a qualidade não pode estar referenciada somente à nota que os alunos conseguem alcançar nas provas.

As manifestações de coordenadores e professores apontam para a identificação do que significaria influência das políticas educacionais de resultados no funcionamento interno das escolas e salas de aula; mostram, também, que os critérios quantitativos de qualidade estão presentes não apenas nos documentos dos organismos internacionais e no *Pacto pela Educação*, mas nos próprios documentos da escola.

Considerando-se as respostas dos entrevistados, essas políticas produzem um currículo escolar instrumental e aligeirado que tende a contribuir para fragilizar o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Do ponto de vista dos professores e gestores, o Currículo Referência utilizado na escola baseia-se no ensino de habilidades e competências adotado pela Secretaria de Educação, no qual são valorizadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por serem as disciplinas que fazem parte das avaliações externas, principalmente a Prova Brasil. Os profissionais da rede estadual reconhecem que se trata de um currículo simplificado, o que acaba por reduzir a possibilidade de uma formação universal dos indivíduos por meio de conhecimentos de caráter intelectual, crítico-reflexivo, que culminam na formação cultural e científica dos alunos. Fica, também, evidente que as políticas educacionais oficiais influenciam e definem as finalidades da educação e os parâmetros de qualidade de ensino da escola pública, à medida que pretendem transformá-la em instrumento da lógica do mercado globalizado e competitivo. Nesse sentido, o currículo instrumental e utilitário expressa uma política educacional de assistência às camadas mais pobres da sociedade visando formação elementar para o mercado de trabalho, priorizando a produtividade e a competitividade entre as escolas, os professores e os alunos em busca dos melhores índices. Desse modo, as finalidades educativas e os critérios de qualidade se mostram fundamentados nos princípios da qualidade total, com impactos nas práticas pedagógicas das escolas, à medida que limita o ensino a treinar os alunos para obter as notas satisfatórias nas provas externas, visando alcançar melhores índices.

É nesse contexto que os gestores e os professores das escolas públicas se sentem cada vez mais cobrados a prestarem contas de seu trabalho por meio de resultados nem sempre justos, pois as avaliações são estandardizadas, ou seja, alunos com diferentes características individuais e sociais, pertencentes a diferentes contextos socioculturais, estudando em escolas com diferentes

condições de infraestrutura, de quadro de professores e de material didático, sendo submetidos a um mesmo padrão de desempenho. Com isso, os profissionais da escola apresentam baixas expectativas em relação à melhoria da qualidade de educação, cujas finalidades educativas estão pautadas nas orientações e estratégias das políticas neoliberais dos organismos internacionais. Ao mesmo tempo, sentem-se impotentes diante de tais políticas, já que elas vêm de cima e gerida por mecanismos de controle difíceis de serem ignorados. Cabe destacar, também, que a rede estadual de ensino tem professores em regime de contrato temporário, situação essa que dificulta formas de organização e gestão participativas e espaços para discutir formas de resistência diante dos processos de degradação da educação pública.

Conforme ressalta Libâneo (2016, p. 17) há um risco real de as políticas educacionais baseadas em resultados levarem ao agravamento das injustiças sociais ao sonegar aos mais pobres o acesso ao conhecimento universal, significativo, que possibilita aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e o desenvolvimento global de sua personalidade. Assim, privam esses alunos de se apropriarem do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) capaz de produzir mudanças significativas na aprendizagem e no desenvolvimento deles e de empoderá-los para atuação no meio social.

Um outro sentido de qualidade da educação e do ensino

Em contraposição ao modelo neoliberal de qualidade da educação caracterizado até aqui, há outros conceitos de qualidade que induzem a uma formação humana plena visando a emancipação dos sujeitos e a conquista da cidadania. A afirmação de Lenoir (2016, p. 1) sintetiza um posicionamento:

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

Com essa reflexão, o autor expressa o imperativo da formação humana fundada em princípios democráticos voltados para a emancipação dos indivíduos e formação para a cidadania. Libâneo, neste livro, identifica, na atualidade, três fontes balizadoras de critérios de qualidade de educação e ensino no Brasil: o currículo instrumental, o currículo sociológico/intercultural e o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. O currículo instrumental ou de resultados tem sua origem nas orientações de organismos internacionais para sistemas educacionais de países emergentes, conforme mencionado aqui. O currículo sociológico/intercultural integra abordagens teóricas de variados matizes como a teoria crítica do currículo, os estudos culturais, as pedagogias do cotidiano, a educação intercultural, a educação popular, as teorias pós-críticas. A terceira orientação curricular defende um currículo assentado na formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. Nesse sentido, a escola é vista como uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social. Sua função social é propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados social e historicamente constituídos, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. As duas últimas orientações propõem uma visão sociocrítica para a educação escolar. O autor reconhece o mérito do currículo sociológico/intercultural de inserir na dinâmica das atividades escolares a diversidade social e cultural, mas vê nessa orientação teórica tendência em acentuar mais as práticas sociais, pondo em segundo plano os conteúdos e as ações docentes voltadas para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Expressando um posicionamento diferente, destaca a importância do conhecimento escolar e, por meio dele, o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Para Libâneo (2014, p. 62), a escola é mais do que um lugar apenas de compartilhar experiências, vivenciar práticas de sociabilização ou de trabalhar temas da vida cotidiana, pois cabe-lhe tratar os objetos, a realidade, como objetos de pensamento, para além dos fatos da experiência cotidiana, ainda que esta seja o ponto de partida para trabalhar os conceitos científicos. Desse modo, propõe um entendimento de qualidade:

Educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, ope-

rativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2014, p. 62)

Tal posicionamento remete ao debate acerca das finalidades educativas escolares e põe no centro desse debate a pergunta levantada por Young (2007): para que servem as escolas? A pergunta é útil tanto para diferenciar concepções de educação e de escola como para desvendar interesses e demandas dos vários segmentos sociais acerca do papel das escolas. Para Young (2007, p. 1) “resolver a tensão entre as demandas políticas e realidades educacionais, é uma das maiores questões educacionais de nosso tempo”. Ao encontrar as respostas para a questão levantada, delineiam-se também as finalidades educativas e partindo delas a definição dos critérios de qualidade. Para esse autor, as escolas devem servir para capacitar os jovens à aquisição do *conhecimento poderoso* que, para a maioria deles, só será possível adquirir por meio da escola. O autor reporta-se ao conhecimento poderoso como o conhecimento advindo da escola, independente do contexto; é o conhecimento desenvolvido para facilitar generalizações em busca da universalidade, aquele que fornece a base para fazer julgamentos e geralmente é relacionado às Ciências. Sabe-se que as escolas nem sempre conseguem sucesso ao capacitar os alunos para a aquisição do conhecimento poderoso e, também, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Logo, há alunos que obtêm mais sucesso que outros, uma vez que isso depende de um conjunto de fatores sociais e culturais que cada um traz para a escola. Nesse sentido, cabe à escola a tarefa de conhecer e reconhecer a diversidade de culturas existentes em seu âmbito que a faz única, singular, e tenha significado e seja significativa na vida dos alunos.

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

pensar”, com os fundamentos da qualidade formal e política, referindo-se à qualidade formal como a capacidade de manejar o conhecimento com autonomia que deve ser expressa nas habilidades do saber aprender, a ler, a escrever, a interpretar, a utilizar o raciocínio lógico matemático, histórico, geográfico e científico, a elaborar e reconstruir o conhecimento próprio. Por sua vez, a qualidade política diz respeito aos fins e valores sociais do conhecimento, com o objetivo ético de intervir na realidade visando o bem comum.

Buscar a qualidade da educação escolar, portanto, implica assegurar uma sólida educação de base valendo-se de conteúdos que expressem conceitos, procedimentos e valores em correspondência com os ideais humanistas. Isso implica provimento de condições físicas, materiais e financeiras, remuneração e condições dignas de trabalho aos professores, formação teórica e preparo metodológico, práticas de gestão participativas, integração da cultura escolar com outras culturas, articulação entre os conteúdos e as condições sociais concretas devida dos alunos. Desse modo, a referência para a construção dos critérios e estratégias de qualidade é o que os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem. Para isso, ganha relevância um currículo para formação científica e cultural, formas de organização e gestão da escola, práticas didático-pedagógicas dos docentes e processos de avaliação, que possam contribuir para o reestabelecimento de uma educação e de um ensino voltado para a justiça social e o desenvolvimento humano para as camadas mais pobres da população.

Considerações finais

Este capítulo trouxe para análise e discussão percepções de dirigentes escolares e professores sobre finalidades educativas e critérios de qualidade da educação partindo do exame de depoimentos sobre como recebem orientações da Secretaria da Educação e o que eles próprios opinam em relação ao impacto dessas finalidades e critérios de qualidade nas práticas escolares. Para a análise dos dados coletados, foram trazidas as referências de critérios de qualidade da reforma educacional, goiana, formuladas com base em orientações emanadas de organismos multilaterais. Verificou-se, por meio de pesquisa documental, que as estratégias desses organismos, em correspondência

com o contexto neoliberal, são imbuídas de uma visão economicista que compreende a educação como preparação para a empregabilidade, na perspectiva dos interesses do mercado, por meio de ensino instrumental e imediatista, de acordo com o projeto de redução da pobreza nos países emergentes. Essas estratégias acarretam critérios de qualidade de ensino a serem incorporadas no currículo escolar que, por sua vez, orientam as ações dos gestores, professores e o próprio processo de ensino-aprendizagem. É esse o contexto em que se inserem as políticas educacionais vigentes no país, entre elas a do Estado de Goiás. Desse modo, a análise trazida neste texto confirma o que já tem sido constado em outros estudos, como os de Silva e Cunha (2014), Evangelista (2014), Silva (2016), incluindo os apresentados nos capítulos deste livro.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação*. Washington, D.C.: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* (Sumário Executivo), 2013. Disponível em: <www.worldbank.org/educationstrategy2020>. Acesso em: 04 jun. 2013.

CASASSUS, J. *A escola e a Desigualdade*. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CORAGGIO, J. Propostas do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-123.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009.

EVANGELISTA, O. Qualidade da Educação Pública: Estado e Organismos Multilaterais In LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da Escola Pública: Políticas Educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações: Gráfica e Editora América; Kelps, 2013.

EVANGELISTA, O. *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

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

FREITAS, Luiz C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *Anais... Seminário de Educação Brasileira*, 3, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

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

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, Y., Libâneo, J.C. et Tupin, F. (Orgs.) *Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude de critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.p. 159-280.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas Educativas: a Aplicação na Prática*. Petrópolis: Vozes Limitada, 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

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

LIBÂNEO, J. C. *Finalidades educativas escolares e Internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia* (Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás). Goiânia: (trabalho não publicado) em 30 de março de 2016.

NEVES, L. M. W. (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

GOIÁS. SEDUC. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011a. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao>. Acesso em: 17 de março de 2016.

_____. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011b. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%2020.%2020Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educativa%20Goiana.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2016.

PERONI, V. M. V. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna estudo dos programas da Rede Vencer. In: ALBUQUERQUE, M. G. M. T.; FARIAS, I. M. S. de; RAMOS, J. F. P. (Orgs.). *Política e Gestão educacional: contextos e práticas*. Fortaleza: Ed. da UECE, 2008.

PESSONI, L. M. L. *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a Reforma Educativa no Estado de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Goiás, 2017.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2014.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. da (Orgs). *Educação Básica: Políticas, Avanços e Pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. (Jomtien, Tailândia). Paris: Unesco. 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF. Acesso em: 17 de março de 2016.

IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALESSANDRA LEÃO
POLLYANNA ROSA RIBEIRO

Este capítulo tem como propósito discutir as políticas educacionais mais recentes da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc - Goiás), no que diz respeito aos seus efeitos sobre o trabalho dos professores de Língua Portuguesa quanto à qualidade do ensino. Para subsidiar a composição textual, analisamos alguns dados da pesquisa *Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental*. Os dados coletados foram analisados à luz das ideias de Oliveira (2000), Mészáros (2002), Ianni (2005) e Leão (2008), entre outros. De acordo com Vygotsky (2001), é incontestável e de grande importância o fato de que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. O domínio dos instrumentos linguísticos do pensamento e a experiência sociocultural da criança são uma base essencial para o seu desenvolvimento no que se refere ao domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, a linguagem. O autor, a esse respeito, o autor afirma:

A gramática é uma matéria que parece não ter grande utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não dá à criança qualificações que não possuísse já. A criança já conjuga e declina quando entra para a escola e até houve quem afirmasse que o ensino da gramática podia ser dispensado. A isto só podemos retorquir que a nossa

análise mostrou com toda a clareza que o estudo da gramática é de primeiríssima importância para o desenvolvimento mental da criança. (VYGOTSKY, 2001, p. 100)

Em inúmeras outras passagens da obra de Vygotsky encontram-se explicações fundamentadas em dados de pesquisas mostrando que a relação entre pensamento e linguagem é central e essencial ao desenvolvimento intelectual humano. Sobretudo, o domínio consciente e deliberado da língua materna possibilita o domínio das mais vastas categorias e, como resultado, a formação consciente de operações linguísticas. Desse ponto de vista, o ensino da Língua Portuguesa deveria ser objeto das mais elevadas preocupações da política educacional, tendo em vista proporcionar aos estudantes um dos instrumentos essenciais para seu desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento.

Ao refletirmos sobre as políticas educacionais foi necessário nos reportarmos à história da educação brasileira, marcada pela problemática do fracasso escolar, ficando evidenciada a estreita ligação entre o fracasso escolar e a fragilidade do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Essa evidência tem sido comprovada por inúmeros estudos e pesquisas, publicados em artigos e livros, sendo matéria até mesmo de informativos jornalísticos, o que possibilita seu acesso em diversos contextos sociais. Uma intrínseca relação entre o mau desempenho escolar dos estudantes e a não aprendizagem da Língua Portuguesa é verificada nas dificuldades explícitas desses estudantes quanto ao domínio e uso da língua padrão, no embaraço dos alunos na interpretação de textos e na expressão das ideias por meio da escrita. O mau desempenho dos estudantes também aparece nos resultados de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na área de linguagens e redação.

Essas avaliações têm por objetivos a distribuição de vagas no Ensino Superior e a viabilização, no contexto das políticas educacionais, da melhoria da qualidade da educação por meio da regulação propiciada pelos resultados das avaliações. Esses resultados, no campo das políticas educacionais estaduais,¹ mais precisamente no estado Goiás, redundam na promessa de

¹ Pode-se ressaltar aqui a Avaliação Dirigida Amostral (ADA) que abarca uma política da Seduce cuja finalidade é verificar a existência de dificuldades de aprendizagem e classificá-las em níveis. Isso ocorre por meio do lançamento e do cruzamento de dados em uma plataforma digital. A proposta é que o mapeamento resulte também na elaboração de um plano de ação docente.

bônus às escolas que apresentam os melhores índices, caracterizando-se como uma política de regulação² da qualidade do ensino. Entretanto, contrapondo-se ao que está proposto politicamente como objetivo, ao analisarmos os resultados do Enem apresentados nas avaliações de Língua Portuguesa, nas últimas décadas, verificamos que as notícias não são as melhores. Ou seja, o esforço e investimento que têm sido despendidos em nome da ampliação da qualidade do ensino não têm apontado sinais de avanço ao longo dos anos, como podemos observar na reportagem da Agência Brasil de 18.01.2017.

Apenas 77 pessoas tiveram nota mil, a nota máxima na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme balanço divulgado hoje pelo Ministério da Educação (MEC). O número de notas máximas foi bem abaixo das 104 registradas em 2015. De acordo com o MEC, 6,1 milhões de estudante fizeram o exame em 2016 [...]. Para a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, o desempenho na redação está também ligado ao desempenho em linguagens. A prova de linguagens, no último Enem, registrou a menor nota mínima (287,5) e a menor nota máxima (846,4). “Há, claramente, um desempenho mais insuficiente em linguagens do que nas outras áreas, o que reforça o que as avaliações nacionais já indicam, que é enorme a dificuldade de leitura e escrita dos nossos alunos”, segundo a secretária. A prova de redação é a única de caráter subjetivo no Enem. Os estudantes são avaliados, entre outros critérios, quanto ao domínio da escrita formal da Língua Portuguesa, à compreensão e aplicação de conceitos nas áreas de conhecimento, à organização e interpretação de informações e à elaboração de proposta de intervenção. (TOKARNIA, 2017)

Diante disso, apresentamos neste texto a análise de dados referentes ao ensino no estado de Goiás, cujo projeto para a educação se apropria das políticas de avaliação em larga escala como meio de constituição da qualidade do ensino. O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) constitui uma mostra da política educacional desse estado. Implantado desde 2011 pela Seduce, o Saego, segundo sua própria fonte, tem por finalidade “[...] fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade” (SAEGO/CAEd, 2013).

² Para maior aprofundamento do delineamento das políticas de regulação na educação ver Mundiam (2012).

Com essas estratégias avaliativas, a Seduce implantou, a partir de 2011, ações e projetos que se configuram como políticas educacionais que atingem toda a rede estadual de ensino do estado de Goiás. Para conhecer como essas iniciativas se desdobram em sala de aula, voltaremos nosso olhar para os professores de Língua Portuguesa do 9º ano, que demarca o final da segunda etapa do Ensino Fundamental e a transição à terceira (Ensino Médio). Os dados aqui analisados referem-se a depoimentos de professores de Língua Portuguesa das escolas estaduais, coletados por meio de entrevista e também, por meio de observação de aulas.³ Os registros de observações de aulas evidenciam os movimentos das propostas pedagógicas, os conteúdos abordados, as metodologias e as interações vivenciadas entre professor e alunos. As entrevistas estruturadas permitiram o levantamento de depoimentos muito significativos que retratam a realidade dos profissionais, a situação da escola atual e os rumos dos processos de ensino e de aprendizagem⁴.

As entrevistas com os professores revelam que as avaliações de larga escala norteiam as políticas da Seduce e estão não só influenciando diretamente na constituição curricular, como também delimitando o trabalho docente em sala de aula. Foi predominante o apontamento de que as orientações para o trabalho pedagógico canalizam para um preparatório do aluno para as avaliações. O Quadro 1 mostra a percepção dos professores sobre as orientações da Seduce para o trabalho a ser desenvolvido.

Quadro 1: Orientações da Seduce na visão dos professores

E01P2

Infelizmente eu não tenho uma boa perspectiva em relação a isso, pois ultimamente está sendo visto mais um quantitativo do que a qualidade. Preocupa-se mais em números, em notas, em apresentar números para o governo e cada dia menos com a qualidade de ensino ou se ele está aprendendo.

³ Nas citações de dados, de entrevista ou de observação, os códigos de identificação iniciam-se por E, que corresponde a Escola. O número em seguida corresponde ao número atribuído à escola no conjunto de escolas pesquisadas. P2 corresponde a Professor de Português. Portanto, E01P2 significa Escola 01 professor de Português; E02P2 significa Escola 02, Professor de Português e assim por diante.

⁴ A descrição teórico-metodológica da pesquisa é apresentada integralmente no Capítulo 1 deste livro.

E02P2	<p>A escola deveria ter mais autonomia para poder desenvolver diferentes trabalhos, não somente o que eles mandam, pois eles dizem que a escola tem autonomia, tem vírgula, porque eu tenho todo um currículo, tenho todo um cronograma que eu tenho que seguir, então ao mesmo tempo que eles dizem, entre aspas, que a gente tem essa liberdade, na verdade nós não temos, pois temos que seguir aquele cronograma, que tem um planejamento que é observado. O caderno educacional tem atividades excelentes, mas não atende todas as realidades, pois ele vem por aulas, mas a realidade da sala é diferente. Temos alunos do nono ano que não sabem ler e escrever direito, como você tem que correr com aquilo ali, durante uma aula, sendo que deveria levar muito mais tempo.</p>
E04P2	<p>As avaliações em larga escala, na minha visão, tem um único propósito: estatísticas para o governo. Prova disso que as escolas, quando chega a época dessas avaliações, treinam, de fato, o aluno, para atingir aquele objetivo. E essas avaliações, quem tem conhecimento? Sabe que não é só coeficiente de aprendizado, a escola procura resgatar aquele aluno que se evadiu, que desistiu, que não está frequentando, porque tudo isso conta ponto. Então na realidade, eles não avaliam o aprendizado do aluno. Eles tentam melhorar estatisticamente aquilo que o governo tem, aí a escola não quer ficar “mal na fita” (sic.), treina. O professor é direcionado para isso, a fazer aquele treinamento, para que o aluno atinja o objetivo final. Por isso a plaquinha do Ideb lá fora. Nós sabemos que se o Ideb cai muito e as outras avaliações externas caem a nota, afetam diretamente as verbas que a escola recebe. Então novamente nós caímos naquele círculo: a escola precisa de verbas, se a escola não consegue é culpa do professor, e a gente acaba se sujeitando a isso. Por outro lado, tem a reclamação, que o aluno não tem base, que não aprendeu nada, mas estatisticamente, nós estamos melhorando.</p>
E05P2	<p>Eles passam para a gente muitas orientações em relação a provas, aplicação de provas semelhante a, por exemplo, a prova Brasil, aquela avaliação diagnóstica. Então eles passam orientações sim, modelos de provas, para que a gente trabalhe aquilo e quando chegar aquela avaliação que o aluno tem que fazer, como por exemplo a prova Brasil, o aluno já estar mais ou menos por dentro de como que são as questões, o nível, o jeitinho das questões.</p>
E01P2	<p>O aluno está sendo prejudicado, pois está sendo treinado para responder determinadas questões e não aprender o que ele deveria.</p>

E07P2

Mais de maneira quantitativa do que qualitativa. Eles querem resultados e muitas vezes pressionam por resultados, mesmo não havendo um desenvolvimento real. Como houve uma padronização total, os professores ficam “engessados” (sic.), e não conseguem atender as particularidades ou demandas locais da escola.

Sabemos que as concepções de currículo e de avaliação são pilares da ação pedagógica. A análise dos dados revela que os professores reconhecem que uma fixidez do currículo instrumentaliza a ação docente e limita o trabalho mediante uma diversidade de procedimentos que objetivam memorização e não construção conceitual dos conhecimentos de Língua Portuguesa. Isso restringe de forma indireta a autonomia do professor, sobretudo considerando que o uso da língua, acrescido de reflexão, exige leitura, diálogo, exploração textual, comparação, pesquisa, escrita e reescrita. É possível lidar com esse trabalho, acompanhar as aprendizagens dos alunos de forma interativa e dialogada, como diz a professora E07P2, de uma forma padronizada e engessada? Pelo visto, para a Seduce isso é possível, pois não importa muito a real aprendizagem dos alunos.

Nos depoimentos expostos no Quadro 1, os professores são claros e enfáticos ao criticarem a uniformização curricular e a finalidade das ações pedagógicas circunscritas a avaliações com ênfase restrita nos resultados. Essa instrumentalidade técnica incide na fragilização da qualidade do ensino, maquiada em *rankings* e em quociente de aprendizado pautado no enquadramento dos alunos e das escolas. Contudo, o posicionamento crítico e reflexivo dos professores pode ser um sinal de que os profissionais não recebem passivamente as orientações e reconhecem os mecanismos de poder exercidos pela Seduce.

Destacamos aqui, também, o depoimento do professor da E04P2 que explicita a persistência das dificuldades apresentadas pelos alunos da Educação Básica e do Ensino Médio, mesmo após a implementação das avaliações da rede estadual de educação de Goiás.

Partindo de um estudo aprofundado, que tem como pano de fundo refletir sobre o contexto das políticas educacionais implementadas no Brasil e abraçadas pela então Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO),

também referendadas em registros oficiais, apresentamos trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCNLP) e de documentos da SEE-GO que confirmam as ideias discutidas neste texto: “Desde início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País” (BRASIL, 1997, p. 14). Dando continuidade a essa reflexão, o documento reforça ainda que “[...] evidências do fracasso escolar apontam a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e escrita” (BRASIL, 1997, p. 14).

Nos documentos oficiais do estado de Goiás, destaca-se o trecho que registra a pretensão do currículo proposto para o período do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, apresentado na formatação de Matriz Curricular, em que há a recomendação de que “[...] o trabalho desenvolvido pelas equipes escolares possibilite o alcance das metas de Reorientação Curricular”, dentre elas “[...] a redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais” (GOIÁS, 2007, p. 168). Faz-se necessário destacar aqui que conduzir uma proposta de ensino em nome da redução das taxas de evasão e repetência não se traduz, necessariamente, em garantia da qualidade do ensino da Língua Portuguesa. É preciso refletir acerca do conceito de qualidade em educação que se constitui a partir do delineamento dessas políticas educacionais que partem dos resultados das avaliações para direcionar o caminho do ensino.

Em continuidade à reflexão anteriormente delineada, de acordo com os PCNLP (BRASIL, 1997), os estudos publicizados na década de 1980, somados ao contexto político e econômico do país, apontam para uma mudança significativa na compreensão do processo de alfabetização, ou seja, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Mudança essa que teve grande impacto na educação brasileira, principalmente em razão das contribuições da Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística, incluindo nesse rol autores que teorizam sobre alfabetização e ensino da língua materna, como Emília Ferreiro, Magda Soares, Carlos Cagliari, Telma Weisz e outros. O impacto desses estudos redonda não só em mudanças significativas no processo inicial de aquisição da língua escrita, conhecido por processo de alfabetização articulado às práticas de letramento, mas também em sua continuidade

ao longo da vida escolar. Além disso, torna-se justificativa para o delineamento das propostas de formação de um sujeito crítico e participativo, na constituição de uma sociedade democrática. Para isso, a garantia do domínio e uso da linguagem oral e escrita padrão configura-se como um dos objetivos fundamentais da área aqui discutida.

Assim, estão, de um lado, dados estatísticos que comprometem a imagem e as ações governamentais na área educacional – por apresentarem altos índices de evasão e repetência e baixo nível da qualidade do ensino brasileiro – e, de outro, as pesquisas e estudos que apontam para a necessidade de mudanças na didática, nos materiais e na metodologia de ensino. Um ensino agora subsidiado por nova concepção de língua, linguagem, ensino e aprendizagem da língua, aluno, professor, escola e educação.

Diante desse quadro, o que se apresenta como proposta de melhoria da qualidade da educação no Brasil consiste na implantação, sobretudo a partir da década de 1990, de uma política educacional direcionada pela avaliação em larga escala. Os resultados apresentados na presente pesquisa são condizentes com o que vigora em âmbito mais ampliado no país. Tal direcionamento parece se constituir em uma política de formação aligeirada para o mercado de trabalho, com investimentos no controle do trabalho docente. Isso se faz por meio das avaliações em larga escala e de propostas de intervenção em busca da redução das taxas de evasão e repetência, a título de melhoria da qualidade do ensino.

Cabe ressaltar a problemática que se configura no delineamento da qualidade de educação por índices de evasão e repetência. Esses índices são apenas instrumentos parciais de um amplo processo de reflexão e de intervenção que deveria ser implantado com o fim de alcançar uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, o governo deveria realizar investimentos, entre esses, a disponibilização de recursos didáticos e metodológicos; o acesso a textos que garantam a circulação dos conhecimentos existentes na sociedade; melhores condições para o trabalho docente; valorização do profissional da educação e outros; concebendo a educação e a escola como meio de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (FRIGOTTO, 2003). Essa reflexão pode ser ampliada com a leitura de um excerto do documento da SEE-GO, publicado como Caderno 5, que tem por objetivo:

[...] oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e produção de textos e dos benefícios decorrentes dessas práticas, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania, organizamos as matrizes de Língua Portuguesa em torno de eixos que enfocam o uso da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos (orais e escritos) e a reflexão sobre a língua e linguagem. (GOIÁS, 2007, p. 164)

Estudos de Leão (2008) registram que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, historicamente, pela intensificação do processo de globalização,⁵ que, segundo Ianni (2005), é um processo em marcha, delineado por um vertiginoso avanço tecnológico decorrente da industrialização do século XIX, amplificada no decorrer do século XX, caracterizando o início do século XXI como um “tempo novo” em emergência.

Ocorre que o capitalismo tornou-se propriamente global. A reprodução ampliada do capital, em escala global, passou a ser uma determinação predominante no modo pelo qual se organizam a produção, distribuição, troca e consumo. O capital, a tecnologia, força de trabalho, a divisão social do trabalho, o mercado, o *marketing*, o *lobbing* e o planejamento, tanto empresarial como das instituições multilaterais, além do governamental, todas essas forças estão atuando em escala mundial. (IANNI, 1999, p. 18)

Os estudos citados por Leão (2008) descrevem as grandes influências e interferências políticas e econômicas que os países da América Latina sofreram dos organismos internacionais⁶ nesse período de “emergência de um tempo novo”. Os objetivos, conforme destaca Coraggio (1999), eram o ajuste e a estabilização econômica, a intensificação do avanço tecnológico, a expansão do mercado e a reordenação do desenvolvimento social. E o que se pretende aqui é ressaltar a relação que se estabelece entre esse contexto inter-

⁵ A globalização não é um fato acabado, mas um processo em marcha. Enfrenta obstáculos, sofre interrupções, mas generaliza-se e aprofunda-se como tendência. Por isso, há nações e continentes nos quais a globalização pode alcançar maior desenvolvimento, pois ainda tem mais espaços a conquistar. Este é o caso da África e da América Latina (IANNI, 2005).

⁶ Entre esses organismos internacionais, podemos citar: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU (Unesco, Cepal e Unicef, entre outras).

nacional, no qual se insere a sociedade brasileira, e o delineamento das ações político-pedagógicas implantadas pela Seduce-Goiás.

Estudos apresentados por Leão (2008) evidenciam que as políticas delineadas nas últimas décadas do século XX buscavam a sustentabilidade social pela manutenção do equilíbrio entre o pleno desenvolvimento econômico e a equidade social⁷, assegurada primordialmente pela adequação das nações às exigências do mercado. A questão é: Isso é possível ou é uma ilusão?E, nesse contexto, o ensino da língua apresenta-se como eixo estruturante da formação do trabalhador, à medida que se modificam os meios de comunicação e se ampliam, significativamente, as possibilidades de utilização da linguagem e sua importância para o desenvolvimento e expansão do capital.

Caracterizado como um período de grandes e aceleradas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, nele teve lugar a estruturação de uma nova ordenação mundial amplamente favorecida pelo desenvolvimento do transporte e da comunicação, da informática e da eletrônica. Esse momento histórico gerou também um efeito cascata sobre a necessidade de mudanças significativas no delineamento das políticas educacionais, tendo como eixo estruturante o ensino e o desenvolvimento da linguagem, principalmente a linguagem oral e escrita. Isso em consonância com as necessidades de uma sociedade centrada no capital, no lucro e na sustentabilidade do mercado, e que apresenta um amplo desenvolvimento da comunicação.

Assim, novas relações econômicas, políticas e culturais assumem maior expressividade, tendo por base a flexibilidade e o desenvolvimento das forças produtivas. Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 67) ressalta:

Tal fenômeno, conhecido como reestruturação produtiva, não pode ser pensado isoladamente de outros processos em curso. A reestruturação produtiva, implicando em mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção, deve ser analisada dentro do contexto da reestruturação do capital. Dessa forma, é parte integrante de uma análise, onde as transformações no processo de trabalho, quer nos aspectos concer-

⁷ A equidade é definida com base em dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais, ou seja, as conquistas da vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços e não por circunstâncias predeterminadas, como etnia, gênero, história social ou familiar, ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é o da prevenção de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo (BANCO MUNDIAL, 2006).

nentes aos objetos e meios de trabalho, quer nas formas de organização e controle, são produtos de relação dialética inerente ao conflito entre capital e trabalho.

Delineadas novas exigências para a força de trabalho, registra-se maior complexidade nas operações e atividades intelectuais necessárias para a produção material, ampliando as exigências de qualificação e capacitação do trabalhador. Daí decorre a ampla necessidade que tem o capital de deliberar políticas educacionais em nome da formação para o mercado de trabalho.

A constituição de novas relações entre trabalho e capital acenam para a necessidade de maior flexibilização das relações de trabalho, sustentada pelo discurso de ampliação das oportunidades de emprego. Entretanto, de acordo com Netto e Bráz (2006, p. 219), tal ampliação não se confirmará, uma vez que “[...] em todos os países em que o trabalho foi flexibilizado, isso ocorreu juntamente com o crescimento do desemprego”. O que se estabelece é a expansão do trabalho informal, do emprego parcial ou temporário e o aumento de formas precárias de emprego, sem garantias sociais e marcadas pela redução salarial.

Na atualidade, o campo educacional tem sido influenciado acentuadamente pelo avanço da proposta neoliberal de desregulamentação das relações de trabalho, chamada de flexibilização das relações de trabalho e tida como estratégia para ampliação das oportunidades de emprego. Entretanto, o quadro que se observa no mercado econômico inclui: alta rotatividade, baixos salários, minimização ou inexistência de garantias aos trabalhadores e precarização das formas de emprego (NETO e BRÁZ, 2006). Barreto e Leher (2003, p. 39) ressaltam o fato de que “[...] uma leitura mais atenta permite evidenciar uma conexão direta entre flexibilidade, competitividade e mercado”. Sob a premissa do amplo desenvolvimento mundial, o capital rompe fronteiras na busca por essas condições mais “favoráveis”, denunciadas por Mézaros (2002, p. 64):

No entanto, com essa globalização em andamento, que se apresenta como muito benéfica, nada se oferece aos ‘países subdesenvolvidos’ além da perpetuação da taxa diferenciada de exploração. Isto será muito bem ilustrado pelos números reconhecidos até mesmo pela revista *The Economist* de Londres, segundo a qual, nas fábricas norte-americanas

recentemente estabelecidas na região da fronteira norte do México, os trabalhadores não ganham mais do que 7 *por cento* do que recebe a força de trabalho norte-americana para fazer o mesmo trabalho na Califórnia.

Ainda, segundo afirmações de Oliveira (2000), flexibilizar direitos trabalhistas resulta em diminuição de custos para os empregadores e, ao mesmo tempo, em redução das garantias e benefícios sociais dos empregados e em expansão do processo de precarização do emprego. Cabe aqui a pergunta: Qual é a relação existente entre o delineamento das políticas econômicas aqui ressaltadas e o ensino da Língua Portuguesa? É possível pensar nessa interligação indireta à medida que relacionamos os efeitos do amplo processo de precarização do trabalho docente e a qualidade das aulas ministradas pelos professores tanto da rede pública quanto da rede particular. A flexibilização dos direitos trabalhistas e a ampla precarização do trabalho docente estão relacionadas e repercutem os processos que estimulam a criação de subempregos, de subcontratação, de terceirização de serviços essenciais, de trabalhos mal pagos, sem regulamentação, sem garantias e estabilidade, realizados nas piores condições materiais (OLIVEIRA, 2000).

No entanto, nos documentos do Banco Mundial, o discurso que justifica a implantação dessas ações tem como foco minimizar as disparidades de oportunidades entre nacionalidades, etnias, gêneros e grupos sociais, o que se efetivaria com a garantia de maior equidade.⁸

O século XX é legitimado, por um lado, pela emergência de um mundo novo, delineado pelo avanço tecnológico e industrial, pela expansão do progresso e do comércio, da internet e da robótica, da globalização e do consumo. Por outro lado, opostamente, registra-se: miséria avassaladora, altos índices de desemprego e subemprego; avanço da urbanização, da destruição ambiental, da competitividade no mercado, das altas taxas de lucro e das crises finan-

⁸ O conceito de equidade nos documentos do Banco Mundial enfatiza o imperativo da viabilização de oportunidades: “Por equidade entendemos que as pessoas devem ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas de extrema privação de resultados. A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca de prosperidade de longo prazo. Instituições e políticas que promovam um campo de atuação equilibrado – onde todos os membros da sociedade tenham as mesmas oportunidades de se tornarem socialmente ativos, politicamente influentes e economicamente produtivos – contribuem para o crescimento sustentado e o desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2).

ceiras. E, na instituição escolar, essas contradições também são explicitadas em sala de aula, conforme aponta o professor E04P2 no Quadro 3.

Nesse contexto, são amplamente deliberadas as políticas neoliberais de implantação de reformas, cujos objetivos são o ajuste e o equilíbrio econômico para a garantia da acumulação do capital. O aferimento da equidade citada, segundo o documento do Banco Mundial (2006), é fundamental para reduzir a pobreza e possibilitar a prosperidade. Está em curso o processo de globalização, ordenado pelas relações econômicas e viabilizado pelo avanço tecnológico dos meios de comunicação e informatização. A educação torna-se um veículo importante de disseminação desse ideário. A equidade, ou seja, a garantia do acesso à educação configura-se como garantia de oportunidades para a conquista de melhores condições de vida. Ressalta-se aqui a relevância dada ao desenvolvimento das linguagens no contexto educacional.

Forma-se uma cadeia mundial de cidades globais que passam a exercer papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relações de produção em moldes capitalistas, bem como na polarização de estruturas globais de poder. Simultaneamente, ocorre a reestruturação de empresas, grandes, médias e pequenas, em conformidade com as exigências da produtividade, agilidade e capacidade de inovação, abertas pela ampliação dos mercados em âmbito nacional, regional e mundial. O fordismo, como padrão de organização do trabalho e da produção, passa a combinar-se com ou a ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção. Esse é um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, que combina produtividade, capacidade de inovação e competitividade (IANNI, 1999).

É possível afirmar que, de acordo com a perspectiva e concepção analisada, vivemos hoje a emergência do novo, das inovações tecnológicas, das soluções rápidas e eficazes, da criatividade e flexibilidade e, em contraponto, é preciso assegurar a democracia, a paz e a estabilidade social pelas ações de solidariedade, compromisso social e incorporação da luta pela equidade e sustentabilidade social. A educação apresenta-se, nessa perspectiva, como o eixo de condução de novas possibilidades para a garantia da cidadania e da melhoria da qualidade de vida do trabalhador. Logo, é por meio da educação que o trabalhador poderá qualificar-se para enfrentar as vicissitudes do mercado de trabalho. Portanto, “[...] tornou-se lugar comum, na última década, referir-se à centralidade da Educação Básica como condição necessária para o ingresso

das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da modernidade” (OLIVEIRA, 2000, p. 104). Essa visão tem sido influenciada, fundamentalmente, por agências internacionais, programas governamentais, propostas de empresas e de entidades representativas dos trabalhadores.

Leão (2008) ressalta que a reordenação política e econômica de sustentabilidade e viabilidade de constituição desse “novo mercado” de trabalho tem como eixo estruturante a necessidade de se reformar a Educação Básica e assegurar, por meio dela, maior flexibilidade nos processos educacionais. Com isso, seria possível maior inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, criando-se, assim, condições de maior empregabilidade⁹ para os trabalhadores e maior competitividade entre as nações.

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso. Essa crença está presente nos documentos do Banco Mundial e do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e de grande parte da América Latina, ocupando o lugar de pedra-fundamental de toda construção argumentativa da política educacional das duas últimas décadas. A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto abaixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade entre as nações, único meio de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 39)

Na perspectiva histórico-crítica, o termo empregabilidade significa responsabilizar o próprio trabalhador por sua condição de empregado ou desempregado e, ao mesmo tempo, responsabilizá-lo por sua formação. Entretanto, na premissa neoliberal, empregabilidade seria a capacidade de o trabalhador adaptar-se às inconstâncias e incertezas do mercado de trabalho de forma criativa e flexível. Isso pode ser viabilizado pelo desenvolvimento de características pessoais e individuais que serão delineadas ao longo de sua forma-

⁹ Oliveira define o conceito de empregabilidade afirmando que o mesmo foi criado para encobrir a realidade do trabalho no mundo globalizado. Assim, empregabilidade “[...] refere-se à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou de encontrar novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de respostas às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas exigências tecnológicas do processo produtivo (OLIVEIRA, 2001, p. 76).

ção profissional, tendo como ponto de partida o ensino básico. Estrutura-se, então, uma política educacional traduzida por um discurso de interdependência entre formação e emprego, vinculando educação e mercado de trabalho, o que se tornou determinante nas definições das políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da década de 1990.

A responsabilização dos trabalhadores por sua inserção no processo produtivo constitui característica relevante do atual debate sobre educação e empregabilidade. Constatar que isso não é novidade somente confirma uma regra básica do capitalismo: deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho, para a qual a educação é condição indispensável. (OLIVEIRA, 2001, p. 70)

As reformas educacionais no Brasil são fortemente influenciadas pelas orientações das agências internacionais (Unesco, Unicef, PNUD e BM), determinadas em conferências e declarações mundiais, entre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, e a Declaração de Nova Delhi, de 1993 (OLIVEIRA, 2000).¹⁰

Nesse contexto, as políticas de expansão da Educação Básica, no Brasil, foram delineadas a partir da segunda metade do século XX e traduzidas nas reformas educacionais que se encontram em curso na atualidade. Contudo, a problemática de repetência, evasão e não aprendizagem ainda persiste no país nas primeiras décadas do século XXI.

Essas reformas estão sendo gestadas desde a década de 1980, tendo sido registradas mudanças significativas na perspectiva e na concepção de ensino e de aprendizagem da língua. Conseqüentemente, foi possível repensar o ensino da Língua Portuguesa não apenas como conteúdo escolar a ser transmitido aos alunos, mas conceber o domínio da leitura e da escrita também como um objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, como meio para realização de outras aprendizagens (SOLÉ, 1998). A grande questão é também

¹⁰ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para educação da última década do século XX. Realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, foi convocada pelos seguintes organismos: UNESCO, Unicef, PNUD e BM. Da conferência resultaram posições consensuais que deveriam construir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países mais populosos do mundo, signatários da Declaração Mundial para Todos (OLIVEIRA, 2000).

apresentada nos estudos de Solé (1998, p. 37): “O que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender?” Acrescentamos a esse questionamento a escrita. Assim, delinea-se no histórico da educação brasileira uma nova perspectiva, tanto no campo das políticas educacionais como no campo da concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que se entrecruzam nas análises aqui apresentadas.

Atualmente, nos estudos da Língua Portuguesa, o texto é o foco do ensino, já que é considerado como uma unidade significativa da língua seja ele um signo linguístico, que por si só já comporta uma mensagem, seja um texto de longa extensão. Compreender a presença, a ausência ou a finalidade do texto em sala de aula foi um dos objetivos da pesquisa aqui apresentada, além de ressaltar os dados obtidos das ações pedagógicas, analisando-os a partir do contexto das políticas educacionais delineadas em Goiás.

Recortando as entrevistas realizadas, cabe destacar que foram unânimes em registrar que o trabalho realizado pelos professores tem como principal viés o texto. *Slogans* de propaganda, dissertação, texto de opinião, história em quadrinhos, letras de música, texto literário, foram os gêneros discursivos mais abordados nas práticas de leitura e produção textual, isto é, textos reais que transitam nas relações cotidianas têm presença cultural e função social estabelecida. Esse contexto significativo permitiu o aprofundamento em conteúdos tais como: composição de frases, tópico frasal, coesão, figuras de linguagem e substantivos. Os dados observados apontam que os aspectos gramaticais são contemplados, mas não como centro do ensino. Esse espaço privilegiado parece ser ocupado pelos gêneros discursivos, proposta que já é apresentada nos PCNLP (BRASIL, 1997).

Embora esse aspecto remeta à valorização textual e à diversidade na abordagem dos gêneros discursivos, os estudos da língua parecem ainda desprovidos de interlocução com as demais áreas do conhecimento e disciplinas, o que revela uma imobilização curricular que anula toda a potencialidade interdisciplinar da Língua Portuguesa. Aliás, um fato que chamou nossa atenção foi que a ideia de interdisciplinaridade só emergiu nos dados coletados na pesquisa no contexto de um concurso de redação promovido pela própria escola, tendo como tema *A sustentabilidade da cidade de Goiânia*, em razão da proximidade com a data de aniversário da capital. A iniciativa de interdisciplinaridade foi ocasional e isolada, o que remete a uma ideia

de fixidez curricular que será abordada mais adiante na discussão dos dados expostos no Quadro 1.

Sabemos que a participação social e o exercício da cidadania passam, necessariamente, pela possibilidade de o sujeito acessar os conhecimentos, expressar suas ideias, questionar, reivindicar e construir seu posicionamento. Essas ações têm como condição básica a constituição do sujeito e de sua manifestação por meio das linguagens oral e escrita; elas se distanciam da proposta político-educacional, já descrita, de formação para o mercado de trabalho. Entretanto, ao analisarmos o desenho das políticas educacionais do estado de Goiás, verificamos que, contraditoriamente, a Secretaria de Educação ao mesmo tempo em que apresenta uma matriz curricular fixa e reguladora também contempla a valorização dos textos, como o Caderno 5 registra:

Uma vez que todas as situações de comunicação (situações de produção de linguagem), sejam elas informais ou formais, se dão por meio de gêneros textuais, quanto mais gêneros o aluno dominar maior será sua capacidade comunicativa, seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, sua capacidade de exercer a cidadania. (GOIÁS, 2007, p. 165)

O documento também explicita que os conteúdos ou conceitos para o ensino da língua, na perspectiva de gêneros textuais, contemplam os eixos ou habilidades linguísticas – fala, escuta, leitura, escrita, análise e reflexão sobre a língua (GOIÁS, 2007). E, ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação direciona suas ações por uma política que tem o processo de avaliação como regulador dos resultados apresentados pelos alunos, como confirma o trecho a seguir:

As médias de proficiência dos alunos das escolas estaduais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, obtidas pela Secretaria de Estado da Educação pelo seu Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (Saego), são um instrumento precioso para a gestão da educação na rede pública de ensino. (GOIÁS, 2012)

Para o delineamento de uma política educacional que tenha por objetivo a formação de um sujeito que utilize a linguagem oral e escrita com proficiência e habilidade na efetivação da sua participação social para o exercício da cidadania, é preciso muito mais do que dados coletados em avaliações de larga escala.

Sabe-se que o aluno que chega à escola de Ensino Fundamental já é um falante nativo da língua e domina seu dialeto de origem. Então, é responsabilidade da escola valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, diversificar esses conhecimentos no que diz respeito à oralidade, ampliar o repertório de interação textual, ensinar a língua escrita padrão, explorar as possibilidades de leitura, compreensão e interpretação dos diversos textos e compartilhar os saberes linguísticos que possibilitem o exercício da cidadania. Formar leitores e escritores por meio de práticas de leitura e escrita diz respeito diretamente à contribuição da área de ensino da Língua Portuguesa. Cabe a ela a exploração dos textos trabalhados nas demais disciplinas de outro ponto de vista, a interpretação no ato da leitura e a sistematização dos textos a partir das características próprias dos gêneros discursivos, considerando as contribuições da Linguística para que o texto atinja os objetivos da situação comunicativa. Pode-se afirmar, com base na pesquisa aqui descrita, que a garantia da qualidade do ensino da Língua Portuguesa, pelo viés das avaliações em larga escala, não tem se efetivado, como pode ser observado nos registros a seguir.

Os relatos de observação sistematizados na pesquisa indicam prevalência de aulas dialogadas, interatividade não só entre professor e alunos, mas também entre alunos e alunos com diversas atividades em grupos, em especial em duplas, com foco na interpretação, produção e exploração textual. A interação entre os participantes da aula foi uma marca observada nos dados, embora houvesse dois relatos pontuais focados na realização de exercícios isolados, que possibilitaram as seguintes constatações: “a aula sempre expositiva, com uso de textos xerocados” (observação E02P2) e “foi possível observar aulas em que a professora passou todo o tempo olhando os cadernos e nenhum aprendizado ter ocorrido” (observação E06P2).

Em relação à proposta metodológica, estruturada com base em determinadas perspectivas teóricas do ensino da língua, cabe registrar que o que se sobrelevou como recurso didático utilizado pelos professores da rede estadual de Goiás foi o uso do livro didático. Isso se deu apesar da inserção de diversos gêneros textuais em sala de aula, apresentados em folha, livro literário, *notebook* (com a finalidade de pesquisa), vídeo e materiais diversos da biblioteca escolar mencionados nas observações e nas entrevistas. Nas entrevistas da pesquisa, do ponto de vista dos professores, ora o livro didático é considerado como importante, mas também apenas como um dos diversos recursos para

serem utilizados, ora é alvo de crítica por não abranger todo o conteúdo previsto. De acordo com os relatos dos professores nas entrevistas, ter acesso ao livro didático é um direito do aluno, juntamente a uma série de outros recursos disponíveis para a ampliação do ensino e da aprendizagem. Entretanto, eles não reconhecem que esse livro pode tornar-se um instrumento que, utilizado mecanicamente, amarra o currículo e imobiliza o docente que tenta transitar com liberdade em busca da ampliação e diversificação da aprendizagem de todos.

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que as orientações da Seduce, cuja centralidade do trabalho pedagógico reside na avaliação, não ocorrem somente aqui em Goiás. Como já foi demonstrado, o que acontece localmente está inserido em um bojo maior de transformação da educação como direito do cidadão para se tornar um serviço. O ‘serviço’ oferecido pela escola pública é agora negociado e divulgado tal qual propaganda, sendo sua qualidade atrelada a resultados que podem ser quantificados, medidos e hierarquizados em *rankings*. A título dessa suposta qualidade, essa proposta tem se caracterizado como uma corrida entre alunos, professores e escolas para alcançar números mais altos nos indicadores de ‘qualidade’. O respaldo ideológico para isso é a visão de que a escola deve funcionar como uma empresa, com foco na formação para o mercado de trabalho, referendando a análise dos direcionamentos dados à educação brasileira acima delineada.

Em sua maioria, os professores de Língua Portuguesa das escolas pesquisadas apontam que a qualidade do ensino está relacionada diretamente à aprendizagem dos alunos. A garantia do processo ensino-aprendizagem é o foco da ação docente em busca da qualidade da educação. De acordo com o observado nas entrevistas aqui relatadas, reduzir o conceito de qualidade a possíveis resultados isolados de avaliações de larga escala diminui o campo de visão e nos direciona ao engodo de uma concepção de ‘qualidade’ ideologicamente constituída. Para a culminância da aprendizagem, são necessários diversos fatores que envolvem as condições humanas, materiais, espaço-temporais e organizacionais que devem ser oferecidas pela escola, destacando-se, entre outras, a formação docente, a garantia de qualidade das condições de trabalho, a melhoria das condições salariais, o quantitativo de alunos por sala. No caso da escola pública, esses fatores devem ser garantidos e oferecidos pela Secretaria de Educação. O Quadro 2 explicita a percepção dos docentes a esse respeito.

Quadro 2: Qualidade do ensino do ponto de vista dos professores

E01P2	Boa qualidade de ensino é quando realmente há aprendizado, quando o aluno aprende e a gente percebe que ele aprendeu. Porque às vezes a gente ensina e até mesmo pelo processo não tem como ele dar essa devolutiva. O problema que a gente percebe é quando o aluno não compreendeu e a gente tem que ir para frente pelo tempo e pelo nosso cronograma.
E02P2	Qualidade de ensino não é apenas ensinar a ler e escrever, sujeito e predicado, mas um conjunto é o aluno sair da escola sabendo ler, escrever e interpretar e ainda ser um cidadão, isso que é importante. O simples fato de mandar o menino para a escola, o fato do professor está aqui todos os dias e os alunos estarem aqui todos os dias, não querem dizer uma educação de qualidade. Sou contra essas atuais políticas educacionais, pois os índices não verificam o conteúdo, os alunos treinam para fazer as provas. São contraditórias as políticas de recuperação em que os alunos que não atingiram a média 6,0 e fica no PIA (Programa de Intensificação da Aprendizagem), mas não posso dispensar os alunos que atingiram a média, tenho que dar aula para todos.
E04P2	Minha visão de escola pública hoje, é de uma escola totalmente decadente. Quando a gente vê nossa realidade aqui, por mais difícil que a gente acha, quando a gente conhece a realidade como um todo, percebemos que estamos em uma escola que, pode-se dizer, é privilegiada. As escolas estão sucateadas, professores sem estímulo, aluno desinteressado, professor que também não tem interesse em ensinar, devido aos baixos salários e carga horária excessiva.
E05P2	É todo um conjunto de fatores. São aulas bem planejadas, alunos participativos.
E06P2	Uma boa qualidade de ensino é um conjunto de ações e atitudes que envolve todo o aprendizado do aluno [...] é quando realmente há aprendizado.
E07P2	A melhor forma para responder é o que eles não dizem: falam que o aluno não pode evadir, tem que recuperar, mas não levam em consideração outros elementos que passam do muro da escola (questão social, familiar).

No contexto da pesquisa, os professores também apontaram os desafios que obstaculizam a efetivação de um trabalho de qualidade no que diz res-

peito à aprendizagem da Língua Portuguesa ensinada nas escolas. O Quadro 3 revela os diversos efeitos intra ou extraescolares, segundo os professores, resultantes dos impactos das políticas educacionais.

Quadro 3: Os desafios para a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola

E01P2	A maior dificuldade é o espaço e o tempo, pois a maioria dos professores trabalha em dupla jornada, dobra em outra escola, então não tem tempo disponível, para nós é a maior dificuldade.
E02P2	É muito gritante essa desigualdade de desempenho dos alunos, pois hoje em dia o aluno está passando de ano automaticamente. Por mais que você tente trabalhar, que você traga algo diferente, que você faça reforço, que faça hora-atividade, não culpo somente a secretaria da educação, às vezes eles mandam uma boa proposta, mas às vezes a família também não encara e não coopera.
E05P2	Nós não temos apoio. Eu acredito que tem muitos alunos que necessitariam de um apoio psicológico, de um tratamento talvez médico, porque tem a questão da hiperatividade que está grande nesses meninos, e você está sozinho dentro da sala com eles. Aí você tira da sala, porque ele está atrapalhando a aula, passa para a coordenação, as vezes a coordenação até tem uma boa vontade de ajudar, conversa com ele, as vezes chama os pais, ou responsáveis para ver como é que está a vida desse menino, fica a par da situação. A gente entende o lado deles, fica sabendo o problema que ele tem, o que ele está vivendo.... mas <i>aí volta pra cá e continua do mesmo jeito, as vezes é um aluno que necessitaria de um tratamento psicológico que não tem.</i>
E06P2	Na minha opinião poderia haver maior comprometimento dos pais com relação aos filhos na escola. Tem alguns pais que são assíduos, tem uns pais que se preocupam muito com os filhos, eles sempre são presentes, às vezes eles nos procuram para falar sobre seus filhos, mas na sua grande maioria, aqueles pais que são mais assíduos, dificilmente são os alunos problemas.
E07P2	O problema é o sistema de avaliação. O problema é o tempo insuficiente para trabalhar com o aluno. Gasta muito tempo com a parte burocrática em detrimento da pedagógica.

Ao analisar as falas dos professores, observamos que eles consideram como as maiores dificuldades e desafios a falta de colaboração da família, a indisciplina, a desmotivação do aluno e a facilidade de progressão. Esses fatores que predominam nos depoimentos estão centrados na responsabilização dos alunos e suas famílias pelo baixo desempenho discente, o que nos remete à ideologia intitulada por Soares (2008) de *déficit* cultural. Essa perspectiva deu suporte à percepção da escola pública como instituição compensatória dos mais desfavorecidos que estavam distantes do sucesso escolar. As causas do fracasso estariam atribuídas a um contexto desfavorável do aluno, nesse caso, sua falta de empenho e a falta de apoio da família.

Entretanto, o primeiro e o último dado apresentados no Quadro 3 nos revelam fatores de outra ordem, que indicam uma percepção crítica dos desafios encontrados pelos profissionais e uma perspectiva mais abrangente da realidade educacional.

Um desafio importante apontado na primeira linha do Quadro 3 é a precarização do trabalho docente, uma vez que o professor necessita acumular uma elevada carga horária de trabalho para manter as mínimas condições de vida. Isso nos remete às questões de carreira, de remuneração e de condições de trabalho que não apenas desestimulam o professor, mas também são entraves para maior dedicação ao trabalho, que não é restrito à interação com os alunos em sala. Essa interação é uma das dimensões da aula, que envolve também planejamento, documentação pedagógica, elaboração e correção de atividades, que compõem uma carga de trabalho extraclasse.

Outro desafio apontado na última linha do Quadro 3 está relacionado diretamente ao impacto das políticas educacionais no currículo e na avaliação, conseqüentemente na prática docente. O currículo programático, geralmente imposto previamente, é estanque e irremovível e dá o suporte para a avaliação focada em resultados restritos ao que foi transmitido.

A crítica feita pelos entrevistados das escolas E01P2 e E07P2 possibilita-nos questionar: Há tempo destinado à elaboração, pesquisa e reformulação da ação docente? Há tempo para o acompanhamento da construção conceitual subjetiva de cada aluno? Diálogo, leitura, escrita, reescrita, debate, descrição, comparação e análise dos textos orais ou escritos com os alunos são requisitos para a elaboração conceitual no trabalho com a Língua Portuguesa e demandam tempo.

Podemos depreender dessas reflexões que o aprisionamento daquilo que foi chamado no parágrafo anterior de “tempo” é condição para que os professores sejam executores de um programa pedagógico altamente controlado, especialmente pelas políticas avaliativas. Essas políticas prometem elevação da qualidade, mas, na verdade, promovem a distorção da qualidade do ensino.

Considerações finais

Foi mencionado no início deste capítulo que, em uma concepção vygotskiana, o domínio consciente e deliberado da língua materna possibilita o domínio das mais vastas categorias e, como resultado, a formação consciente de operações linguísticas. Mencionou-se também que, nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa deveria ser objeto das mais elevadas preocupações das políticas educacionais, tendo em vista proporcionar aos estudantes o domínio de um dos instrumentos mais essenciais para seu desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento. Tornar concreta essa perspectiva requer, sobretudo, alta qualidade de práticas pedagógicas dos professores.

Entretanto, a análise aqui desenvolvida mostra que as políticas educacionais delineadas nas últimas décadas no Brasil estão em direção contrária. Essas políticas estão intrinsecamente relacionadas à prática docente, mas, no sentido de limitar e restringir suas possibilidades de ações pedagógicas fundamentais para a promoção, acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens. O ensino da língua materna na escola pressupõe o exercício da língua viva em interação nas trocas de informações, nas partilhas orais, nas atividades de leitura e de escrita. Não basta dispor o texto em sala de aula, é preciso discutir, comparar, refletir sobre a forma e o conteúdo, o que está explícito e implícito, confrontar as ideias, relacionar e construir outras produções a partir do que foi trabalhado anteriormente.

Essas ações só podem ser efetivadas em um contexto que permita a construção de um trabalho autônomo de qualidade que, como foi apontado, passa pela atuação docente, todavia não se limita a ela. Portanto, são necessárias garantias das condições básicas para o trabalho docente, tais como: ambiente coletivo em prol das aprendizagens, respaldo material favorável, condições de trabalho, remuneração digna, propostas educacionais que valo-

rizem a formação integral, concepção de professor e aluno como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e não como indivíduos isolados e classificados por índices avaliativos.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Equidade e desenvolvimento*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 2006.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BRASIL. MEC-Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

CORAGGIO, J. L. *Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOIÁS. SEE. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano*. Currículo em debate. Caderno 5. Goiânia, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

GOIÁS. SEDUCE. *Saego: apoio às escolas consideradas vulneráveis*. Goiânia, 24 set. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3682>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

IANNI, O. *A Era do Globalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *A sociedade global*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LEÃO, A. M. *A concepção de professor no ciclo de formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia (Gestão 2001-2004)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MÉSZAROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MUNDIM, M. A. P. Políticas de regulação na educação: a organização da escola em ciclos em Goiânia (1998-2008). *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, v. 7, n. 1, p. 129-156, 2012.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica. Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 69-97.

SAEGO/CAEd. *O SAEGO*. 2013. Disponível em: <<http://www.saego.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saego/>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TOKARNIA, M. Apenas 77 pessoas, de mais de 6 milhões, tiraram nota máxima na redação do Enem. Brasília, *Agência Brasil*, 18 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-01/apenas-77-pessoas-de-mais-de6-milhoes-tiraram-nota-maxima-na-redacao-do>>. Acesso em: 09 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook eBooksBrasil. Revisto em 20.07.2009.

IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

*ANDRÉ LUIZ ARAÚJO CUNHA
NATALIA CARVALHAES DE OLIVEIRA
PAULO SILVA MELO*

Introdução

O presente capítulo traz uma análise do impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas dos professores que ensinam Ciências no nono ano do Ensino Fundamental em escolas da Educação Básica da rede estadual de Goiás. Procura-se mostrar como compreendem as orientações curriculares implantadas pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (Seduc), e como suas políticas regem e modulam as formas de organização da escola e as práticas de sala de aula. Discute-se, ao longo do texto, o lugar que a formação humana e científica do cidadão ocupa nas políticas educacionais e como essas se projetam na organização da escola e nas práticas curriculares e pedagógicas do ensino de Ciências. Os dados apresentados e analisados são decorrentes da pesquisa “Políticas educacionais oficiais – estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental”. Como o detalhamento metodológico da pesquisa e de coleta de dados por meio de entrevistas e observações é apresentado no Capítulo 1 deste livro, apenas mencionamos que o presente capítulo se originou da análise de entrevistas realizadas com professores de Ciências e pedimos, gentilmente, que o leitor confirme no capítulo 1 maiores informações sobre a pesquisa em seu conjunto.

O texto inicia-se com um breve apanhado histórico sobre o ensino de Ciências no Brasil e, em seguida, traz a visão dos professores em relação às avaliações em larga escala, ao currículo de resultados e à repercussão das políticas educacionais na organização da sala de aula em termos da qualidade de ensino. Essa visão foi identificada por meio de entrevistas com professores de Ciências.

O ensino de Ciências e o desenvolvimento econômico

Pinhão e Martins descrevem que no Brasil, no período de 1930 a 1940, sob os princípios da reforma Francisco Campos (Lei nº 19.890, de 18/4/1931), o ensino estava centrado na valorização do conteúdo científico e as metodologias de ensino envolviam trabalho prático no sentido da proposta escolanova. As autoras ressaltam que sob o governo autoritário, e depois ditador, a escola buscava formar uma passividade do cidadão por meio do ideário nacionalista, voltado para a industrialização e o desenvolvimento econômico. Durante a década de 1950 até 1961, sob os preceitos da Reforma Capanema, houve a estruturação da área de ensino de Ciências e seu funcionamento em âmbito nacional.

Krasilchik (2000) desenvolveu uma análise que nos auxilia a compreender os objetivos do ensino de Ciências. Com base nas ideias da autora apresentam-se aqui breves considerações sobre o problema das finalidades e objetivos do ensino de Ciências. Considerando o período que vai da década de 1950 aos anos 2000 do século XX, Krasilchik reconhece mudanças nos objetivos da educação em Ciências em função de transformações políticas e econômicas, nacional e internacionalmente, à medida que a Ciência e a Tecnologia vão sendo reconhecidas como essenciais ao desenvolvimento econômico, cultural e social. A autora destaca como marco a “guerra fria”, nos anos 1960, quando os Estados Unidos realizaram investimentos sem precedentes no ensino de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, com a finalidade de formação de uma elite intelectual e incentivo a jovens talentos para carreiras científicas, visando assegurar a hegemonia norte-americana na conquista do espaço.

Tal movimento, que até a atualidade influi nas tendências curriculares do ensino de Ciências, contou com a participação de sociedades cientí-

ficas, Universidades e acadêmicos renomados que, apoiados pelo governo, elaboraram projetos para o ensino das disciplinas científicas. A formação e identificação de uma elite por meio desses projetos refletiria a política governamental e a concepção de escola, repercutindo em diversos países, entre eles o Brasil.

No Brasil, a necessidade de preparação dos alunos mais aptos era defendida em nome da demanda de investigadores para impulsionar o progresso da ciência e tecnologia nacionais das quais dependia o país em processo de industrialização. A sociedade brasileira, que se ressentia da falta de matéria-prima e produtos industrializados durante a 2ª Guerra Mundial e no período pós-guerra, buscava superar a dependência e se tornar auto-suficiente, para o que uma ciência autóctone era fundamental. (KRASILCHIK, 2.000, p. 86)

A Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, ampliou muito a participação das Ciências no currículo escolar, introduzindo-a desde o 1º ano do curso ginásial e aumentando a sua carga horária no colegial. A função do ensino de Ciências era “desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico” e preparar o cidadão para “pensar lógica e criticamente e assim capaz de tomar decisões com base em informações e dados” (Ibid. p. 86). Mas, a partir de 1964, com a ditadura militar, essa ênfase é substituída por outra: o desenvolvimento econômico do país. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 1971, o ensino de Ciências na escola pública, passa a ter caráter profissionalizante enquanto que nas escolas privadas prepara o aluno para ingressar no ensino superior.

A ciência e a tecnologia historicamente estão articuladas com interesses econômicos, sociais, políticos e, conseqüentemente, a educação científica se enquadra nesses interesses, tendendo a responder a demandas postas pelo desenvolvimento econômico do país. Se no período pós-guerra entre as décadas de 1950-1970 o Estado era um monopolizador do conhecimento científico e tecnológico, posteriormente passa a impulsionar o desenvolvimento industrial do país, necessitando para isso de mão de obra melhor qualificada. Assim, são instituídas políticas de aproximação do conhecimento científico a situações cotidianas da maioria da população (NASCIMENTO et al., 2010). Com efeito, a partir de 1971, a disciplina Ciências naturais se tornou obrigatória no

ensino de primeiro grau (BRASIL, 1997), correspondente hoje aos nove anos do Ensino Fundamental. À época, o principal objetivo do impulso desenvolvimentista era que o Brasil se alinhasse, científica e tecnologicamente, a países mais desenvolvidos como os EUA. Ainda hoje, esse objetivo é perseguido, sendo o avanço na produção e divulgação do conhecimento científico da área das Ciências uma das formas de promover esse alinhamento visto que, frequentemente, a área é associada de forma direta ao desenvolvimento tecnológico e econômico.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 1996, a educação escolar passa a vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Essa LDB também determina que os níveis de ensino fundamental e médio tenham uma base nacional comum complementada pelos demais conteúdos curriculares específicos a cada sistema de ensino. A formação básica no ensino fundamental passa a enfatizar: leitura, escrita, cálculo, compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade. Por sua vez, o ensino médio deve consolidar os conhecimentos da etapa anterior além de preparar para o trabalho e a “cidadania para continuar aprendendo”. Os conteúdos incluem formação ética, autonomia intelectual e fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Todavia, quanto aos valores e objetivos da educação nacional, essa LDB indica apenas que a escola deve formar o cidadão-trabalhador-estudante. A estratégia de implantação desses princípios legais abrange políticas centralizadas no Ministério da Educação, por sua vez detalhadas e especificadas em documentos oficiais tais como os “parâmetros”, “diretrizes curriculares”, além dos diversos instrumentos e formas de avaliação (KRASILCHIK, 2000).

Para Krasilchik (2000) o exame da evolução das concepções curriculares preponderantes entre os anos 1960 e 2000 mostra que as mudanças por injunções legais vêm mantendo um ensino precário nas escolas, levando os professores a enfrentarem problemas de sobrecarga de trabalho e falta de recursos, além de ficarem privados de participação nas decisões e tendo que cumprir determinações sobre as quais não foram ouvidos.

Nas últimas décadas, a ampliação de temas científicos e tecnológicos no currículo de Ciências está relacionada à expansão do capitalismo e ao modo de acumulação flexível (PINHÃO e MARTINS, 2016).

O ensino de Ciências e as avaliações em larga escala

No contexto dessa expansão, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2010) gerais da Educação Básica estabelecidas pela Resolução nº 04/2010, embora não tratem de conhecimentos de uma área específica, determinam que a base nacional comum seja constituída de conhecimentos e saberes, entre eles, o conhecimento científico e tecnológico. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), instituído pela Lei nº 13.005/2014, tem entre as diretrizes estabelecidas no artigo 2º, inciso VII, a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país”. Em Goiás, o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025 (GOIÁS, 2015), regido pela Lei nº 18.969/2015, está alinhado com as diretrizes do PNE, tendo a mesma redação do artigo citado, porém com o direcionamento das atividades para o âmbito estadual. Quanto ao ensino de Ciências, ele está especificado nos artigos 13 e 15 da Resolução nº 07/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Anteriormente a esse documento, o ensino da área estava estabelecido em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), onde há uma parte específica para o currículo de Ciências Naturais.

É importante assinalar que a legislação mencionada foi formulada no contexto mundial de profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, desencadeadas com a intensificação da globalização econômica desde os anos 1980 e com repercussão direta no Brasil. Nos anos 1990, segundo Evangelista (2013), as reformas cruciais no Estado e na educação nos moldes neoliberais ocorreram em estreita relação com as demandas do mercado, dada a inserção do Brasil no mercado internacional extremamente competitivo.

A reforma educacional disparada no Brasil estava em consonância com as agências internacionais, particularmente as da América Latina e Caribe. Essa primeira geração de reformas se lastreou num consenso tanto em torno de sua necessidade quanto de seus conteúdos. Praticamente todos os setores da educação foram atingidos: a gestão dos sistemas de ensino, os currículos, os livros didáticos, a avaliação em larga escala, a formação docente, a legislação da área. (EVANGELISTA, 2013, p. 18)

Fato bastante mencionado nos estudos sobre o tema das reformas educativas nos marcos do neoliberalismo e da globalização econômica é a realização, no ano de 1990, da Conferência Mundial Educação para Todos, na Tailândia (UNESCO, 1990), que repercutiu no Brasil no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Daí por diante os demais planos de educação e as políticas e diretrizes nacionais foram, de alguma forma, influenciados por esses eventos. É assim que surge o currículo instrumental ou de resultados e a instituição de sistemas de avaliação em escala, operacionalizados no Brasil, a partir de 2005, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e outros programas educacionais ligados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A meta 7 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que trata do fomento às avaliações externas, indica ações que devem ser realizadas para tal objetivo, entre elas a implementação de base nacional comum de currículos, elaboração de indicadores de avaliação institucional e a inclusão da avaliação do Ensino de Ciências nos exames aplicados ao final do Ensino Fundamental. Conforme ampla bibliografia mencionada em Libâneo e Silva (2016), todo o sistema educacional brasileiro é impregnado por um modelo de educação de resultados. Como esclarecem esses autores:

A internacionalização das políticas e diretrizes para a educação e os processos globais de governabilidade com base no modelo da racionalidade econômica intervêm, direta ou indiretamente, no planejamento das políticas educacionais, incidindo nas finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo e nos procedimentos pedagógico-didáticos. Deste modo, as escolas e os professores encontram-se envolvidos nessas políticas de controle, concretizadas por procedimentos sólidos: a organização do conhecimento escolar em função de metas; a pressão sobre os professores para acatarem conteúdos pré-definidos externamente e prepararem os alunos para os testes padronizados; a simplificação dos conteúdos; a retirada da autonomia dos professores; a aprendizagem apressada e a memorização de curto prazo; o alargamento do hiato na aprendizagem entre as escolas de elite e as outras; o encorajamento de estratégias dissimuladas e calculistas para subir os resultados nos testes; a alteração da confiança e competência dos professores, entre outros. (LIBÂNEO E SILVA, 2016, p. 53)

Essa política educacional repercutiu de modo exemplar no Estado de Goiás, desencadeada em 2011 e ainda em vigência no Estado, particularmente com as diretrizes definidas no documento *Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana* (GOIÁS, 2010). Também nesse Estado a qualidade da educação básica tem sido medida em avaliações de larga escala em consonância com padrões internacionais, especialmente o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), criado em 2011, com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado. A Avaliação Dirigida Amostral (ADA), criada em 2016, tem o objetivo de detectar dificuldades do aprendizado em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (GOIÁS, 2016).

Segundo Medeiros (2013), o programa Avaliação Diagnóstica implantado pela Seduce, e que compõe o Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (Saego), tem como objetivo principal “colaborar diretamente com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula [...] uma avaliação externa que apresenta forte correlação com o processo avaliativo interno das escolas” (MEDEIROS, 2013, p. 30). Os resultados, segundo a autora, devem levar professores e gestores a pensar em ações a serem aplicadas em sala de aula, cujo intuito é melhorar o aprendizado dos alunos referente aos conteúdos explorados por essa avaliação.

Avaliações externas e interferência no trabalho dos professores

Pesquisas indicam que os resultados da avaliação em larga escala não mostram elevação da qualidade do ensino (EVANGELISTA, 2013; LIMONTA, 2013; SILVA, 2014; LIBÂNEO E SILVA, 2016; entre outros). Ao contrário, eles mascaram a realidade do ensino, pois os professores são forçados a trabalhar conteúdos específicos previstos nas avaliações, de modo que o aluno memorize esses conteúdos sem preocupação com a sua compreensão aprofundada. Os professores entrevistados confirmam esta constatação quando criticam a exigência da Seduce para que direcionem as aulas para as avaliações externas. Segundo esses professores são negligenciados o plano de ensino previsto para o bimestre e o próprio processo de ensino-aprendizagem, prevalecendo a memorização pelos alunos apenas dos conteúdos necessários

para as provas que, em grande parte, não condizem com o previsto no planejamento do professor.

Na prática as propostas de qualidade de ensino da Seduce Goiás referem-se principalmente a percentuais e cumprimento de metas nacionais o que não implica em qualidade de aprendizagem que se refere ao aluno em si, ou seja, a política educacional que tem vigorado nos últimos cinco anos tem conseguido alcançar os objetivos propostos em termos de números, no entanto, deixa a desejar no quesito aprendizagem efetiva do alunado. As políticas educacionais empreendidas pela Seduce têm influenciado pouco ou quase nada no aprendizado dos alunos porque como referido há ainda muitos déficits que não foram sanados em relação aos conteúdos ensinados na escola e também em termos de formação integral que visa formar o indivíduo para a vida (formação do cidadão), como previsto pela política educacional atual. (Professor de Ciências E04P3)

Foi observada uma situação constrangedora vivida pelos professores de Ciências, pois as avaliações contemplam apenas os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa e excluem as outras disciplinas da base comum curricular. Por sua vez, os alunos questionam aos professores sobre a necessidade de aprender tais conteúdos, uma vez que estas avaliações não contemplam esta área de conhecimento. Se por um lado, é necessário despertar nos alunos a importância da apropriação dos princípios biológicos que organizam (ou estruturam) a vida no planeta, por outro lado, esses conteúdos sofrem uma desvalorização nas provas externas, tendo em vista que seu foco central é desenvolver nos alunos as habilidades de escrita e cálculo. Em outras palavras, os professores de Ciências devem apenas fornecer um “kit” de habilidades para sobrevivência social e empregabilidade. Trata-se, portanto, de uma visão simplificada de escola que afeta diretamente a prática docente e a compreensão dos alunos quanto à necessidade da apropriação dos conhecimentos constituídos historicamente pela humanidade (LIBÂNEO, 2012).

Outro aspecto das avaliações externas e do currículo de resultados é que eles tendem a tolher a iniciativa e a autonomia dos professores, levando a embaraços no seu trabalho cotidiano na sala de aula. Questões como: “o que eu devo ensinar aos meus alunos? O conteúdo previsto nos parâmetros curriculares, referentes ao 9º ano ou os conteúdos que serão cobrados

pela ADA?” (E04P3) são apresentadas por docentes dos quais são exigidos melhores resultados a cada avaliação. Se há professores que, ao menos, fazem esses questionamentos em relação ao currículo de resultados, outros mostram aceitação das orientações da Seduce. Dois depoimentos mostram esse posicionamento:

[...] por um lado, o Ideb, ajudou porque priorizou umas matérias que eu acho que realmente são importantes para o aluno e para o Ensino Médio, no caso dos nonos anos; mas, por outro lado, é uma coisa que só prevê resultados, não tem uma continuidade. [...] a preocupação que a gente tem é que os alunos estão chegando muito fracos nos nonos anos. (Professora de Ciências E05P3)

Ano passado, nós fizemos a Provinha Brasil, que é uma das mais importantes avaliações, nós criamos uma série de estratégias, até o aplicador falou assim: “parece que eu estou aplicando o Enem”, porque os nossos meninos eles foram organizados, trabalhados durante todo um ano para conseguir esse objetivo, por isso que aquela plaquinha pode sim ser uma realidade da escola. (Professora de Ciências E06P3)

Em outros depoimentos e nas observações de aula, constata-se que há professores que procuram conciliar o currículo previsto no planejamento anual e o treinamento dos alunos para as avaliações externas. Mas, o currículo foi deixado de lado e o foco foi direcionado ao treinamento, uma vez que a nota alta do Ideb é um dos critérios para que a escola possa receber mais recursos. Assim, a cobrança por melhores resultados se torna efetiva sobre os professores.

Se está na semana da ADA, e elas estão em cima, eu dou uma aulinha da ADA, mas procuro sempre voltar para minha sequência e para meu conteúdo, para realmente o aluno chegar lá no Enem e saber alguma coisa. Geralmente eu produzo as minhas questões parecidas com as que são cobradas no Enem, e assim, vejo que estou contribuindo com o meu aluno para uma avaliação futura que vai valer para eles. (Professor de Ciências E01P3)

[...] nas reuniões nós vamos discutir análise da ADA e sempre o professor é considerado ruim, porque quase sempre o aluno não acerta. Quando a gente pega metade da aula para passar o conteúdo progra-

mático, aí vem uma reclamação da Seduce de que o professor não tem razão porque é um conteúdo bimestral, e a gente vê que tem conteúdo que avança lá para frente ou no final do livro, então se você ensina uma coisa sem dar um pré-requisito para o aluno, ele só vai decorar para prova e daqui uma semana ele já esqueceu. (Professor de Ciências E01P3)

Uma das consequências dessa situação, constatadas nos depoimentos de dirigentes escolares e professores, refere-se à condição em que os alunos chegam ao 6º ano sem o domínio mínimo de leitura e escrita. Referindo-se às aulas de reforço, isto é, aulas para alunos que não alcançaram nota mínima para aprovação, disse um professor:

[...] nós temos que entender que esses meninos que estão de reforço, que não aprenderam o meu conteúdo, é porque eles não sabem escrever e ler, e se você não sabe o básico que é a escrita e a leitura, as operações fundamentais, isso interfere muito no oitavo e nono anos. Na parte da física que eles têm dentro das Ciências, eles não vão para frente, é difícil a gente aceitar isso, mas tem alunos chegando para nós no sexto ano, que não sabem escrever nem ler. (Professor de Ciências E02P3)

O aumento da pressão por melhores resultados por parte da Seduce e, em certos casos por parte dos pais, produz descontentamento entre os docentes tornando o ambiente escolar uma batalha por melhores notas. Com efeito, as placas afixadas na porta das escolas com a nota do Ideb “desqualificam” o trabalho dos professores caso a nota não esteja de acordo com o esperado, o que corrobora o sentimento de desmotivação entre os docentes.

Um dos entrevistados, por exemplo, argumentou que as políticas implementadas não levam em consideração o contexto social da escola. Segundo o professor E05P3 não existe uma política efetiva que visa o aprendizado dos alunos, afirmou ele: “na verdade, eu não vejo nenhuma política. Eu vejo propostas aleatórias que vêm de cima para baixo, sem levar em conta a realidade da escola. Acho que muitas vezes nós somos mais desorientados do que orientados”.

É visível, portanto, a interferência das políticas internacionais implantadas pela Seduce no ensino de Ciências, como em outras disciplinas, refle-

tindo-se no aligeiramento da formação dos alunos mediante a redução de conteúdos, a caracterização do processo de ensino-aprendizagem como preparação dos alunos para testes, as condições de trabalho desfavoráveis ao professor.

Educação escolar de resultados imediatos e qualidade de ensino

A pesquisa buscou averiguar o que os professores de Ciências compreendem por “qualidade da educação”. Alguns deles mostram acreditar no papel da escola de assegurar sólida aprendizagem aos alunos; mas, pressionados por uma política de resultados, se veem constrangidos a adotar estratégias para melhorar os indicadores de desempenho da escola por meio de treinamento dos alunos para a realização das avaliações externas. As entrevistas com os professores evidenciam a precarização do ensino e a falta de autonomia quanto à organização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o que se reflete diretamente na qualidade da educação.

Uma boa educação é quando tem aprendizado, o que realmente não está acontecendo na nossa educação [...]. A boa educação é quando tem um aprendizado definitivo, permanente, que vai passar anos e anos e vai guardar aquilo, não o decoreba, mas sim o aprendizado, e a questão da educação do aluno também como um todo, aprendizado para mim é isso aí, é o que não está acontecendo. (Professor de Ciências E02P3)

A ineficiência das avaliações externas é percebida pelos docentes. No entanto, mesmo com todas as dificuldades o professor se mostra um persistente no trabalho pela melhor qualidade de ensino, como refere o professor da escola E04.

O sistema de avaliação atual é baseado em descritores e competências e as avaliações são objetivas para viabilizar os cálculos de pontuação e percentuais que mostram os aspectos globais de desempenho, porém, estas não mostram a aprendizagem efetiva dos alunos porque não avaliam a capacidade de compreensão e criticidade em relação aos assuntos tratados nas avaliações. (Professor de Ciências E04P3)

Tais situações nos revelam as nuances da crise na educação imposta pela materialização das políticas educacionais atuais no estado de Goiás. Como compreende Silva (2012), na escola o contraste entre o avanço do conhecimento e a fragmentação dos conteúdos se revela pela dificuldade demonstrada por docentes e estudantes em perceber a relação entre o que fazem nas salas de aula com os conteúdos, e a relação entre este fazer e o que determinam as políticas públicas para o processo de escolarização; pelas suas ações e o modelo em que elas estão assentadas; pelas suas ações e as propostas curriculares gestadas fora do âmbito da escola. Os relatos a seguir deixam evidente a relação direta entre essa fragmentação do currículo, a formação integral dos estudantes e a encruzilhada em que se encontram os professores com a responsabilidade de encontrar meios para que o ‘aprendizado’ imposto pela política de resultados realmente aconteça:

Com relação ao currículo existente, acho que em nada contempla a formação integral do aluno... Os conteúdos apenas existem como algo que precisa ser trabalhado porque há uma fragmentação na sequência existente o que dificulta a formação de conceitos e, portanto, do pensamento crítico e, por fim, de uma tomada de decisão. Este propósito acaba ficando a cargo de cada profissional na medida do que é possível ser feito. (Professor de Ciências E04P3)

A transferência da responsabilidade da educação pela família para a escola é outro ponto que tem preocupado os professores. A escola, segundo o professor E06P3, por exemplo, tem se prestado a resolver problemas sociais que não são de competência escolar. Como relata o professor: “Às vezes me perguntam: professor, mas o senhor é educador? Eu sou professor, quem educa é a família”. Essa transferência de problemas sociais para dentro da escola, ainda segundo o professor, descaracteriza a verdadeira finalidade do ensino escolar e sobrecarrega ainda mais o professor, do qual são exigidos melhores resultados em avaliações externas.

Há um acúmulo de funções atribuídas à escola que aliadas às políticas educacionais praticadas têm provocado críticas quanto às finalidades da educação e sobre os referenciais do que seria uma boa educação.

Avaliações externas e formação de professores

A formação inicial e continuada de professores, um fator imprescindível para a execução das atividades de ensino nas escolas, está presente nos documentos norteadores de forma clara e enfática como uma das prioridades da educação. A meta 16 do PEE, que trata da formação inicial docente correspondente a sua área de atuação na rede, indica que todos os professores deverão ter curso de nível superior na respectiva área. Embora todos os professores observados possuam formação específica, as lacunas em sua formação quanto aos aspectos de uma orientação didático-metodológica, aliada a uma política de resultados impostas pela Seduce, não tem propiciado aos alunos a formação do pensamento teórico-científico, conforme propõe Davydov (1988). Analisando a questão do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos uma professora faz a seguinte declaração:

No início quando comecei a dar aula, eu procurei me qualificar, fazer curso de pós-graduação, fui melhorando, eu pensava que passando a matéria, o menino aprendia, mas o mundo foi mudando, os alunos foram ficando cada vez mais diversos, psicologicamente e eticamente. (Professor de Ciências E01P3)

As DCN em seu artigo 58 destacam que a formação inicial “não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico”. A meta 17 do PEE, que trata do acesso à pós-graduação por pelo menos 50% do quadro e garantia de formação continuada aos profissionais da educação básica. Embora seja um grande anseio dos professores cursar uma pós-graduação, um dos problemas evidenciados nos discursos está associado à falta de oportunidade e valorização por parte da Seduce. Como se constatou no depoimento da professora (E03P3): “o mestrado, por exemplo, eu tenho vontade de fazer, mas não tenho condição de pagar e aí como que fica? Se a gente tivesse um salário melhor com certeza os professores teriam uma formação melhor do que a que tem hoje”.

Avaliações externas e valorização profissional do professor

A valorização do profissional da educação é outro ponto primordial estabelecido nos documentos, “com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental” (art. 57, DCN). Além dos aspectos mencionados, tem de se pensar também no aspecto financeiro, uma vez que o trabalhador depende do salário para a sua sobrevivência. A valorização dos professores quanto às políticas salariais representa, segundo eles, um dos fatores que também influenciam a qualidade da educação. A ausência de reconhecimento e políticas de valorização salarial tem provocado nos docentes certa desmotivação com a profissão.

Para que possam ter um salário razoável, os professores se submetem a um quantitativo elevado de aulas em sala, além de políticas de bonificação implementadas pela Seduce. Mesmo não concordando com tais políticas, eles são forçados à adesão por falta de opção, sacrificando até mesmo a saúde, em troca da bonificação.

Todo dinheiro a mais que vem é bom, mas eu não concordo com bônus, o bônus acaba que engessa muito o professor, em que sentido: é que às vezes acaba que o professor está passando por um problema sério de saúde e ele simplesmente não vai ao médico, porque senão vai perder o bônus, e aí o que a pessoa está colocando em primeiro lugar é o bônus e não a saúde. (Professor de Ciências E03P3)

Mas quando você mexe com o salário da gente, quando você mexe com o dinheiro que é pouco, né, o professor do estado ganha muito pouco, e aquele dinheiro é específico para tal objetivo, você desmotiva. (Professor de Ciências E06P3)

A política do bônus surge na visão dos professores como uma tentativa de diminuir a defasagem salarial, ou ainda, como um aprisionamento do professor ao cotidiano da sala de aula, como se esse conjunto de fatores fossem convertidos em qualidade no ensino. Porém, a cada dia o déficit salarial tem trazido mais sofrimento aos docentes. Os professores a cada dia precisam mobilizar esforços cada vez maiores para tentar manter um mínimo de recurso financeiro para sua sobrevivência.

Destaca Novaes (2009) que as premiações financeiras, o denominado *bônus*, compõem um conjunto de projetos propostos pelos governos cuja finalidade é aumentar a eficiência do aparato de controle. Nesse contexto, a escola acaba se convertendo em executora de ações e normas uniformes, que não corroboram com os princípios da autonomia e gestão democrática, impossibilitando a construção de projetos pedagógicos capazes de conferir identidade própria às escolas.

Assim como a escola, Freitas (2011) também considera a profissão docente como um campo de disputas, técnicas e políticas, e que por se desenvolver em determinadas condições sócio-históricas, é necessário que ela esteja bem estruturada para que faça frente aos reformadores empresariais e sua lógica neoliberal. Uma categoria bem estruturada deve articular um movimento de resistência à mera profissionalização da carreira, a fim de que o que atue não seja aquele que é, meramente, aprovado em exames, mas sim aquele que possui formação específica para a docência.

O profissional docente tem sido cada vez mais explorado em suas condições de trabalho, sendo responsabilizado pela continuidade de sua formação e toda sorte de problemas de ensino e aprendizagem enfrentados cotidianamente, fato que leva a uma prática aligeirada e não reflexiva – a tecnificação do ensino (ROSA e SANTOS, 2015). Esta pesquisa mostra as dificuldades enfrentadas nesse processo e a falta de incentivo à qualificação por parte da gestão pública.

Avaliações externas e repercussões na organização do ensino na sala de aula

Conforme se verifica nos documentos do Banco Mundial, as políticas destinadas às escolas públicas de países emergentes, como o Brasil, visam atender às exigências do setor produtivo, criando nas escolas uma cultura empresarial de competitividade, em que professores e gestores escolares são responsabilizados pelo fracasso dos alunos (conforme Capítulos 2 e 3 deste livro).

Os impactos destas políticas podem ser observados na organização do trabalho do professor, que tem perdido a sua autonomia quanto ao fazer peda-

gógico em sala de aula, transformando-se em um professor reprodutor de ações impostas pela Seduce, no que refere ao treinamento dos alunos para as avaliações externas.

Durante as observações das aulas, identificou-se que os professores, em geral, apresentaram domínio dos conteúdos, segurança na apresentação e linguagem clara, embora fatores como interrupções para recados, chamadas, lanche servido durante as aulas, indisciplina, atrapalhem o curso das atividades de ensino e aprendizagem. Por exemplo, observou-se que o tempo médio para a realização e organização da sala entre as trocas de professores e chamada nominal dos alunos é de 10 minutos, o que sem dúvida resulta em diminuição do tempo efetivamente dedicado ao ensino e aprendizagem.

Destaca-se ainda que, apesar das limitações e insuficiências de espaço físico, materiais didáticos, laboratórios e materiais para experimentos e outros procedimentos, os professores de Ciências realizam grande esforço didático-pedagógico e buscam assegurar, na medida do possível, a qualidade do ensino. As atividades elaboradas pelos professores, mesmo em um nível de formação de conceitos empíricos, conforme destaca Davydov (1988), buscam integrar os alunos e despertar os motivos.

Nesse sentido, deve-se destacar a importância de o professor propor atividades de estudo que favoreçam ao aluno a compreensão da origem e do processo de aperfeiçoamento de determinado conceito (DAVYDOV, 1988). Para o autor, a aprendizagem é a reprodução de capacidades humanas historicamente construídas e que se encontram na base da consciência e do pensamento teóricos. Por sua vez, o pensamento teórico tem como base a reflexão, a análise e o experimento mental. Assim, a diferença entre pensamento empírico e pensamento teórico é em relação ao método de pensar. Enquanto o pensamento empírico tem como método a observação e descrição de características sensoriais e externas dos objetos, o pensamento teórico busca reproduzir o objeto idealizado juntamente as suas relações no sistema em que está inserido, traduzindo sua universalidade ou essência interna, em relação a sua característica externa. Dessa forma, o conceito é a ação mental específica de estruturação do objeto material. Ter um conceito significa então saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, ou seja, reconstruí-lo.

No entanto, os professores de Ciências apontaram questões que, aliadas à rigidez e empobrecimento curricular e à fiscalização intensa do cum-

primento deste currículo por parte de tutores da Seduce, comprometem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A professora E04P3, por exemplo, refere: “a cobrança é grande, querem que treinemos nossos alunos para a prova (ADA). E os conteúdos do bimestre como ficam?” Essa mesma professora aponta que a falta de acompanhamento familiar às atividades escolares “favorece o não comprometimento dos alunos com as atividades escolares e, conseqüentemente, o baixo rendimento”. Aponta ainda que as “facilidades” impostas pelas políticas da Seduce quanto à aprovação dos alunos com um mínimo de conhecimento é outro fator que afeta negativamente o processo de ensino e aprendizagem e gera antecipadamente a exclusão social do aluno, uma vez que ele não se apropria dos conhecimentos.

Como as notas gerais são compostas por vários instrumentos avaliativos, favorece a aprovação dos alunos, mesmo não dominando os conceitos básicos da disciplina. O nosso aluno começa seu processo de exclusão dentro da própria escola. (Professor de Ciências E04P3)

Em que pese o esforço didático-pedagógico dos professores de Ciências, observou-se que a metodologia adotada por grande parte deles é a mesma e consiste em: apresentação de breve resumo do conteúdo aos alunos, que geralmente é copiado na lousa, seguida de exercícios feitos pelos alunos que seguem o mesmo padrão do que foi apresentado e exemplificado pelo professor. Observou-se que os alunos gastam em média 40% do tempo de aula copiando, com pouca participação ativa.

Em uma das escolas observadas, o professor E06P3 desenvolveu um trabalho diferente, cujo objetivo era preparar os alunos para o processo seletivo dos Institutos Federais. Para isso, ele fez revisão de conteúdos das séries anteriores, além de tratar da matriz curricular obrigatória, uma vez que as provas daqueles Institutos abrangiam todos os conteúdos anteriores. As atividades desenvolvidas em sala pelos alunos consistiam, predominantemente, em solucionar questões como as que aparecem nos processos seletivos.

Durante as observações, verificou-se o esforço do professor em levar os alunos a formarem conceitos científicos, seja por meio de atividades de estudo, ou por meio da experimentação durante as aulas. Por exemplo, em uma das aulas, uma aluna assistente, montou um experimento, com o auxílio

do professor para mostrar uma reação química. O objetivo da experiência era mostrar a produção do gás carbônico (CO₂) a partir da reação de vinagre com bicabornato de sódio. O professor pediu então que a aluna misturasse em uma garrafa pet meio copo de vinagre com uma colher de sopa de bicabornato de sódio. A aluna então foi conduzindo o experimento e o professor explicando cada etapa. Foi colocado um balão na boca da garrafa. À medida que a reação começou acontecer o balão começou a encher. A experiência teve como foco mostrar uma reação química acontecendo para que o professor pudesse explicar melhor o que era uma reação química, assunto principal daquela aula. Foi um experimento demonstrativo, sem a participação efetiva da turma.

Porém, para que os alunos adquiram um conhecimento teórico, segundo Hedegaard (2002) é necessário que os alunos sejam inseridos em uma atividade investigativa, que consiste na análise de um problema que contenha os conflitos fundamentais do fenômeno. Nesse sentido, verifica-se que o ensino de Ciências, na forma como está organizado, se limita apenas à observação, categorização e memorização de conteúdos que não são transformados pelos alunos em conceitos, sequer no nível do pensamento empírico. As condições para o trabalho de ensinar na disciplina Ciências, assim como nas demais, são impactadas pela política de resultados aliada à falta de condições de trabalho como ausência de laboratórios, de biblioteca que atenda às necessidades do ensino e aprendizagem, de volume excessivo de aulas que os professores precisam ministrar diariamente.

A indisciplina foi outro ponto abordado pelos professores de Ciências nas entrevistas como prejudicial ao ensino e aprendizagem, o que se confirmou durante a observação das aulas. O professor E02P3, por exemplo, referiu que “de 50 alunos, tiramos 20 que estão interessados realmente em estudar. Não tem como eu fazer mágica. E olha que eu tento de todas as formas, eu planejo um tipo de atividade não dá certo, eu planejo outro tipo e não dá certo...”.

Ainda sob condições precárias, foi verificado durante as observações que os professores buscam promover formas de envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem. A professora E04P3, por exemplo, desenvolveu com os alunos um projeto com a leitura de um livro sobre a história de um menino cujas condições favoreciam para que esse garoto tivesse vícios, como alcoolismo, tabagismo, vício em jogos eletrônicos, entre outros. A partir da leitura do livro, a professora trabalhou os conteúdos

de Ciências (substâncias químicas em bebidas alcoólicas, os malefícios do tabaco, reprodução humana) e paralelamente solicitava que os alunos recorressem ao livro didático para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados no livro literário.

A interação entre os alunos e a professora ocorreu de maneira sistemática, com questionamentos e exposições sobre a compreensão do livro proposto. É importante destacar que a escolha do livro faz parte de um projeto desenvolvido pela escola, que traz para o debate temas como uso de drogas, bullying, entre outros. Os trabalhos produzidos pelos alunos de cada turma foram apresentados aos demais alunos, seja por meio de música, teatro, dança, banners e outros.

Observou-se que os temas trabalhados durante as aulas despertaram os motivos dos alunos, que participavam com questionamentos e apresentando seus pontos de vista. Por exemplo: ao abordar as formas de concepção, a professora fala sobre os bebês de proveta. Um aluno pergunta:

- Aluno Felipe: “Professora, ouvi dizer que um bebê de proveta nasce em vidro, é verdade?”

A pergunta do aluno gerou um debate intenso entre os colegas, um dos colegas responde: “ninguém nasce em vidro, são concebidos em laboratórios”. A professora retomando o controle da situação esclarece o que é um bebê de proveta, apresentando conceitos como inseminação artificial, a partir do qual explica que “é a mesma coisa que fertilização *in vitro*, que essa não resulta de uma fecundação em condições naturais proveniente de uma relação sexual” (E04P3). Procurando manter a interação entre os alunos, a professora lança uma pergunta:

- Professora: “como é feita a inseminação artificial na vaca?”
- Aluno Caio: “Não é parecido com os seres humanos? Então, retira o sêmen de um boi e introduz na vaca”.

A professora, utilizando termos mais técnicos, esclarece que nos seres humanos o processo é parecido, mas explica que nos bovinos a inseminação artificial é uma ferramenta utilizada com o propósito do melhoramento genético, visando um aumento de eficiência produtiva dos rebanhos, além do controle de doenças infectocontagiosas.

Verificou-se ainda que outros tipos de alternativas para melhorar a qualidade do ensino são propostos pelos professores de Ciências, mas estes se esbarram em questões políticas internas e externas. Os professores E04P3 e E01P3 se referiram às tentativas de organizar um programa de monitoria envolvendo os alunos com maior aprendizagem na disciplina. O objetivo era que esses alunos ajudassem os colegas, mas faltou estrutura física e apoio.

Eu até poderia fazer no contra turno, mas não tem sala, a outra escola foi transformada em integral, e a outra foi transformada em militar, os meninos não têm condições de pagar o uniforme, e aqui ficou sendo a escola inclusiva, e não tem sala. Eu tento fazer essa monitoria dentro da sala, aproveitando os melhores. Infelizmente, o acompanhamento em outro horário foi impossível. (Professor de Ciências E01P3)

Ainda, segundo esse professor, a falta de estrutura, por exemplo, a escola ter laboratório de informática, porém não possuir nenhum computador funcionando há quatro anos, além da elevada carga horária do professor, dificultam o atendimento pelos monitores em outro turno. As salas de aula observadas não apresentavam condições ideais para um bom andamento das aulas. Condições objetivas mínimas que deveriam ser asseguradas para o ensino e aprendizagem não estão presentes nas escolas observadas. Espaço reduzido entre as fileiras de carteiras dificulta a mobilidade de professor e alunos e prejudica a realização de ações com mais atividade; salas com temperatura ambiente elevada, com ventiladores ineficientes, cujo ruído atrapalha a aula, causam o mal-estar físico, levando os alunos ao desinteresse pelas aulas, pela aprendizagem.

É ridículo. Eles deveriam estar preocupados em melhorar a condição física para o aluno, pois nós trabalhamos em uma sala quente, o ventilador tem aquele 'barulhão', que atrapalha os alunos prestar atenção. A melhoria do lanche também. Poderia ter uma salada ou diversificar esse lanche, até para melhorar nutricionalmente esses alunos. Até porque aqui são muito carentes, e chegam aqui sem alimentação. (Professor de Ciências E06P3)

A questão estrutural e a falta de materiais nas escolas foram questões apontadas pelos professores como condicionantes que afetam a qualidade da

educação nas escolas públicas. O professor E01P3, por exemplo, relatou a dificuldade de se ministrar uma aula ‘diferente’, que utilize experimentos. Segundo o professor, foi repassado pela coordenação que existem orientações disciplinares da Seduce quanto à organização das atividades docentes. As limitações de espaço físico, material didático, material pedagógico, entre outros, formam um conjunto de obstáculos, que impossibilitam em particular a escola pública de desenvolver seu papel social.

Mediante os dados que mostram a realidade das práticas pedagógicas dos professores de Ciências e a complexidade dos impactos das políticas educacionais da Seduce na qualidade do ensino, apresentamos aqui a reflexão desenvolvida por Freitas e Limonta (2012) com base na teoria de Davydov. Embora as autoras se refiram ao ensino de Ciências nos anos iniciais, sua análise fornece elementos para se pensar de forma mais abrangente o ensino desta disciplina na escola pública.

As autoras defendem que no ensino de Ciências o professor organize a aula introduzindo tarefas que coloquem os alunos em uma busca científica que envolve tanto os conceitos que constituem o conteúdo da aprendizagem quanto os processos de pensamento da investigação científica relacionada a esse conteúdo. As autoras destacam a compreensão de Davydov de que “o aluno aprende realmente um conteúdo quando aprende também as ações mentais ligadas a este conteúdo, os modos mentais de proceder com os conceitos que formam o conteúdo” (FREITAS e LIMONTA, 2012, p. 79).

Isso significa que para aprender os alunos precisam se apropriar das ações mentais que permitiram aos pesquisadores produzirem os conceitos que ele agora está aprendendo e, desse modo, convertendo ativamente um conhecimento coletivo em um conhecimento individual. O fato de se apropriarem de ações mentais formadas e utilizadas por cientistas e pesquisadores é que possibilita aos alunos formarem novas funções mentais. Essas funções mentais presentes nos objetos culturais e científicos são as bases da consciência geral dos alunos (FREITAS e LIMONTA, 2012).

Esta perspectiva possibilitaria ao ensino de Ciências um caráter qualitativo no sentido apontado por Silva (2009). Para esta autora, a qualidade da educação é antes de tudo social, no sentido de assegurar a redistribuição da riqueza e dos bens culturais socialmente produzidos. Essa qualidade não produz pelo ajuste a parâmetros quantitativos e numéricos, expressa somente em

resultados de índices e fórmulas. Ao contrário, essa qualidade abrange elementos e dimensões socioeconômicas e culturais intrínsecos ao modo de vida dos alunos e suas famílias em relação às suas expectativas quanto à educação. A qualidade, nesse sentido, compreende as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais com sentido político de bem comum, o financiamento adequado, o reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação e “transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

Considerações finais

Uma escola de qualidade deve ser um projeto de Estado prioritário para qualquer país. No entanto, esta e outras pesquisas indicam não ser essa a realidade dos países em desenvolvimento (ou periféricos), que estão sujeitos a políticas educacionais para o atendimento de interesses econômicos e financeiros em detrimento da formação humana crítica e emancipatória dos estudantes pobres.

Nas escolas pesquisadas foi possível evidenciar um ensino pautado pelas avaliações em larga escala alinhadas a padrões internacionais de qualidade, em que as dimensões quantitativas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática são priorizadas em detrimento de outras áreas do conhecimento. Posta esta realidade, dos professores são exigidas aulas que atendam a essas demandas, o que leva a uma formação insuficiente em qualidade e quantidade de conteúdos científicos. Ainda assim é possível perceber um movimento de resistência por parte de professores que estão de fato preocupados com a aprendizagem dos alunos.

A valorização da carreira docente, também evidenciada na pesquisa, embora seja uma questão apontada nos documentos oficiais, não se mostra discutida entre os profissionais e a gestão. As demandas apresentadas pelos profissionais, como incentivo à qualificação e melhorias salariais, são renegadas pelo governo do Estado que ainda promove o medo da fiscalização pela penalidade salarial de perda do bônus. Em suma, é preciso conhecer ainda mais as questões pertinentes ao andamento da escola pública brasileira para lutar por sua permanência e qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

_____. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Educação Soviética*, n. 8, ago., 1988.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.) *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped - Kelps, 2013. p. 13-72.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.) *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 72-90. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016..

FREITAS, R. A. M. M.; LIMONTA, S. V. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012.

GOIÁS. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012*. Goiânia: 2010. Disponível em: <<http://see.go.gov.br/documentos/Diretrizes2011.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GOIÁS. *Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015*. Dispõe sobre o Plano Estadual de Goiás (2015-2025).

_____. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017*. Goiânia: 2016. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Site->

Assets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. São Paulo, *Em Perspectiva*, 14(1) 2000. p. 85-93.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 13-28, 2012.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de pesquisa*, v. 46, n. 159 p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, José C.; SILVA, S. P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, A. V. L. (Org.) *Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia (GO): CEPED Publicações/Editora Espaço Acadêmico, 2016. v. 1. p. 49-73.

MEDEIROS, D. S. M. *A avaliação diagnóstica da Secretária da Educação do estado de Goiás: das intenções às ações*. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás. Goiânia. p. 30. 2014.

NASCIMENTO, F. et al. O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 39, p. 225-249, 2010.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 5, p. 13-26, 2009.

PINHÃO, F.; MARTINS, I. Cidadania e ensino de Ciências: questões para o debate. *Revista Ensaio Belo Horizonte*, v. 18, n. 3, p. 9-29, set-dez, 2016.

ROSA, Sandra V. L.; SANTOS, Willian B. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. *Linhas Críticas*, n. 46, p. 665-687, 2015.

SILVA, E. P. Q. Educação em Ciências: possibilidades teórico-metodológicas. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Orgs.) *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas*. Campo Grande: UFSM, v. 1, p. 99-122, 2012.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). PUC Goiás, Goiânia, 2014.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia 1990. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MATEMÁTICA

ANDRÉ LUIZ ARAÚJO CUNHA

LUCAS BERNARDES BORGES

PAULO SILVA MELO

Introdução

No Brasil, as reformas no sistema educacional vêm se configurando conforme influências de organismos internacionais na legislação, geralmente respaldadas por dispositivos de responsabilização, meritocracia e privatização e em “experiências exitosas” dos países centrais do capitalismo que, não raro, são copiadas e adotadas na gestão das escolas públicas (LESSARD E CARPENTIER, 2016; PACHECO, 2016; EVANGELISTA e SHIROMA, 2006; 2013; LIBÂNEO e SILVA, 2016), o que tem trazido repercussões que precisam ser mais bem analisadas e compreendidas. É disso que se trata neste capítulo, com base na análise de dados da pesquisa “Políticas educacionais oficiais – estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental”. Busca-se analisar, na disciplina matemática, o impacto das políticas educacionais levadas a efeito na rede estadual de ensino de Goiás. Os dados apresentam a visão de professores de matemática em relação às políticas educacionais oficiais da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Dispensamos de tratar aqui da descrição metodológica da pesquisa, uma vez que o leitor pode encontrá-la, detalhadamente, no capítulo 1 deste livro.

O texto apresenta, inicialmente, aspectos constitutivos do ensino de matemática no Brasil e a situação dessa disciplina no contexto da influência das políticas transnacionais. Em seguida são discutidos os dados da pesquisa organizados nas seguintes categorias: critérios de qualidade de ensino e currículo, provas externas, formação científica dos alunos, sala de aula e formas de organização do ensino, desvalorização da profissão, homogeneização do ensino e exclusão escolar. Por fim, são discutidas as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental, cujos princípios pedagógicos são opostos aos da política educacional em curso no estado de Goiás, para o exame dos limites e possibilidades do ensino de matemática em escolas públicas.

O contexto do ensino da matemática

Seguindo as orientações internacionais, a educação foi redefinida como uma prática passível de ser regulada pelo mercado, e a política educacional se configurou, ao promover políticas de alívio da pobreza, como um mecanismo de superação de problemas de exclusão estrutural. Ao mesmo tempo, o Estado reduziu sua participação em alguns setores da educação, concentrando-se no Ensino Fundamental e no controle político-ideológico sobre as redes públicas de ensino. Com base na ideologia do “Estado mínimo”, tal projeto assume uma visão peculiar de funcionamento de bens e serviços públicos, de escola pública e de trabalho dos professores, criando a base necessária para a implantação dessas reformas, utilizando como justificativa o discurso da qualidade (melhores resultados no desempenho escolar, trabalho produtivo e atitudes sociais); eficiência (uso dos recursos da melhor forma e novas opções financeiras) e equidade (participação e atenção aos grupos prioritários (LEHER, 1998).

As escolas são lugares de desdobramentos das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade e reformas na educação básica são realizadas a cada governo conforme interesses em jogo. Conforme Krasilchik (2017, p. 85):

O atual movimento de reforma da escola é um processo de mudança nacional com uma forte tendência à volta ao papel centralizador do Estado para emissão de normas e regulamentos. Tomando como marco

inicial a década de 1950, é possível reconhecer nestes últimos 50 anos movimentos que refletem diferentes objetivos da educação modificados evolutivamente em função de transformações no âmbito da política e economia, tanto nacional como internacional.

No Brasil, a ditadura militar instaurada em 1964 também modificou o papel da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, promulgada em 1971, norteou claramente as modificações educacionais e, conseqüentemente, as propostas de reforma no ensino de Ciências naquele período. As disciplinas científicas em geral passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo de formação intelectual científico do aluno. Dessa lei resultou que as escolas privadas continuaram a preparar seus alunos para o curso superior e o sistema público abandonou as pretensões irrealistas de formação profissional no 1º e 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio de disciplinas pretensamente preparatórias para o trabalho (KRASILCHIK, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, aprovada em 1996 e vigente até o momento, estabelece no parágrafo 2º do seu artigo 1º que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O artigo 26º estabelece para os currículos do ensino fundamental e médio uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino por conteúdos curriculares especificados na própria LDB nº 9.394/96. Determina que a formação básica do cidadão na escola fundamental exige o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O ensino médio tem a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho e a cidadania, para que o aluno continue aprendendo (KRASILCHIK, 2017).

Essas prescrições legais da LDB são postas em prática por políticas do Ministério da Educação por meio de documentos oficiais. Entre eles se inscrevem os instrumentos de avaliação em âmbito federal, por exemplo, a Prova Brasil, e o mecanismo de divulgação de índices como o Ideb.

A Prova Brasil é um exercício de avaliação de base censitária que focaliza as escolas públicas urbanas. [...]. Por sua abrangência, a Prova Brasil produz indicadores para os municípios brasileiros. Recentemente, no

âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o INEP integrou os resultados do Prova Brasil e do Censo Escolar, de modo a viabilizar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O princípio básico do IDEB é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido por meio do Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar. [...] Além de propor o indicador, o PDE definiu metas para 2021 e submetas para o período de 2007 a 2021. Essas metas são apresentadas para os municípios e redes de ensino públicas. (FRANCO, 2007, p. 991-992)

A Prova Brasil abrange conteúdos de matemática e articula-se a outra prescrição legal importante operacionalizada pelo documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de 1998. Os PCN estabelecem que a matemática no Ensino Fundamental vise à construção de um referencial que oriente as práticas escolares de “forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiros tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite de fato sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura” (BRASIL, 1998, p. 15).

Desde que se registram no cenário da educação brasileira movimentos de reforma do ensino da matemática, num sentido de modernização a partir da década de 1920 do século passado (AVRITZER, 2012), persiste a constatação de que esse ensino continua marcado pela formalização precoce de conceitos, pela excessiva preocupação com o treino de habilidades e mecanização de processos sem compreensão, além dos altos índices de reprovação na matéria.

Nas décadas de 1960/70, no Brasil e em outros países, o ensino de matemática foi influenciado por um movimento de renovação que ficou conhecido como Matemática Moderna, que surgiu como um movimento educacional inscrito na política de modernização econômica.

Búrigo (2006) mostra que os discursos que reivindicaram modernização do ensino de matemática, como partes da modernização da sociedade brasileira, articularam-se ao avanço da industrialização do país, com foco na produção de bens de capital e de bens de consumo duráveis, que sustentavam as expectativas de inserção do país na rota do desenvolvimento. Diferentemente dos países centrais, no Brasil a modernização da economia não se fazia acompanhar da democratização de seus benefícios, mas como perspectiva de ascensão social por meio da escolarização e da formação para carreiras téc-

nicas. As repercussões desse movimento no currículo são comparáveis às da pedagogia das competências:

...nenhum dos esforços de renovação do ensino de matemática que o sucederam provocou uma mobilização tão intensa e diversificada e uma disseminação tão ampliada de um discurso curricular. Apenas recentemente a proposta de uma “pedagogia das competências” tem obtido um alcance – em termos de difusão e de adesão – comparável ao do movimento da matemática moderna, mas beneficiando-se da generalidade de uma proposta que pretende estender-se a todo currículo escolar. (BÚRIGO, 2006, p. 34)

No contexto da identificação entre progresso técnico e desenvolvimento social, o discurso do Movimento da Matemática moderna compunha-se de dois elementos centrais: valorização do ensino de matemática é indispensável à formação científica e técnica; conciliação entre matemática avançada correta e matemática mais acessível.

A incorporação de elementos da matemática moderna pelas propostas curriculares oficiais foi precedida de muitos encontros e cursos de formação de professores, de participação voluntária e até mesmo militante. Nesse sentido é que se pode falar verdadeiramente de um movimento da matemática moderna no Brasil ou, pelo menos, em São Paulo. A relativa autonomia do movimento não impediu que fosse aceito e incentivado pelos governos autoritários instalados após 1964. Num período de repressão ao debate educacional e às experiências de inovação pedagógica, o movimento da matemática moderna contou com diversas modalidades de apoio oficial. (BÚRIGO, 2006, p. 45)

Juntamente com a área de Ciências, a Matemática Moderna constituía uma via de acesso privilegiada para o pensamento científico e tecnológico. Para tanto, procurou-se aproximar a matemática desenvolvida na escola da matemática como é vista pelos estudiosos e pesquisadores. O ensino proposto fundamentava-se em grandes estruturas que organizam o conhecimento matemático contemporâneo e enfatizava a teoria dos conjuntos, as estruturas algébricas, a topologia etc. Esse movimento provocou discussões e amplas reformas no currículo de matemática no Brasil, um aspecto viria a tornar-se

seu maior problema: o que se propunha estava fora do alcance dos alunos, em especial daqueles dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ensino passou a ter preocupações excessivas com formalizações e distanciando-se das questões práticas. A linguagem da teoria dos conjuntos, por exemplo, enfatizava o ensino de símbolos e de uma terminologia complexa comprometendo o aprendizado do cálculo aritmético, da Geometria e das medidas (BRASIL, 1998).

No Brasil, o movimento Matemática Moderna, veiculado principalmente pelos livros didáticos, teve grande influência durante longo período, só vindo a refluir quando constatadas a inadequação de alguns de seus princípios básicos e as distorções e exageros ocorridos. Em 1980, o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), dos Estados Unidos, apresentou recomendações para o ensino de matemática no documento Agenda para Ação 2. Nele a resolução de problemas era destacada como o foco do ensino da matemática nos anos 80. Também a compreensão da relevância de aspectos sociais, antropológicos, linguísticos, além dos cognitivos, na aprendizagem da matemática, imprimiu novos rumos às discussões curriculares (BRASIL/MEC, 1998, p. 19-20).

Mas, conforme analisa Búrigo (2006, p. 45-6), a combinação de ambiguidades e certezas presente na renovação pedagógica proposta pela Matemática Moderna “é certamente elucidativa para explicar a ressonância que encontra, hoje, a proposta de um ensino por competências e habilidades”. Isso se verá a partir dos anos 1990.

Os anos 1990 e seguintes constituíram-se em marcos decisivos para as políticas educacionais, principalmente com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, e com a publicação do Relatório Delors (1996). O ideário e os princípios contidos nesses documentos logo repercutiram no Brasil. Evangelista caracteriza bem esse período:

Consolida-se, em termos gerais, uma perspectiva pedagógica cuja denominação varia: pedagogia das competências, pedagogia empresarial, organizacional ou corporativa, pedagoga de resultados, entre outras. O que estava em jogo na última década do século XX, do ponto de vista do sistema público de ensino, era a redefinição da escola, de modo a que ela sustentasse as injunções produzidas pela reestruturação produtiva e pelo advento da perspectiva neoliberal, bem como pela reforma do Estado. (EVANGELISTA, 2013, p. 17)

Em documento de 1992, o Banco Mundial declara a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. E acrescenta: “ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição”. Em seguida, estabelece duas finalidades para o ensino elementar: “produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação” (BANCO MUNDIAL, 1992). Anteriormente, em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos já definia aprendizagem como a aquisição de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (UNESCO, 1990).

Desse modo, os conteúdos e métodos de educação encontram-se a serviço da satisfação às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos, definidas num sentido utilitário e imediatista, de modo a se tornarem aptos a enfrentar problemas mais urgentes do desenvolvimento econômico como a inserção no trabalho, o aumento da produtividade, a melhora das condições de vida e a proteção ao meio ambiente. Estes temas reaparecem em outros documentos das Conferências Mundiais e do Banco Mundial e reiterados numa variedade de documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação desde o ano de 1990. (LIBÂNEO, 2014, p. 12)

Tão claras intenções parecem compatíveis com uma visão democrática da escola para todos, defendida por setores progressistas, que são assentadas em sólidos diagnósticos sobre a situação de analfabetismo, pobreza, falta de acesso à população pobre de conhecimentos e tecnologias. No entanto, se examinadas tendo em conta as políticas globais dos organismos financeiros internacionais, logo se verá como foram impregnadas da intencionalidade economicista e pragmática. Mantém-se aí uma escola de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, com realce à noção de aprendizagem como aquisição de habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade (LIBÂNEO, 2014).

O impacto das Políticas Educacionais nas práticas pedagógicas de matemática

Conforme anunciado anteriormente, este capítulo trata da visão professores de matemática em relação às políticas educacionais oficiais da Secretaria da Educação do Estado de Goiás e o modo como essas políticas se refletem no ensino da matemática. Os dados aqui analisados foram obtidos em observações de aulas de matemática e entrevistas com professores de matemática. A seguir são apresentadas cinco categorias originadas da análise dos dados mais diretamente ligados às práticas pedagógicas de matemática: critérios de qualidade de ensino e currículo, provas externas e formação científica, sala de aula e formas de organização do ensino, desvalorização da profissão de professor, homogeneização do ensino e exclusão escolar.

Crítérios de qualidade de ensino e currículo

Ao responderem qual sua visão sobre os critérios de qualidade de ensino indicados nas políticas educacionais estaduais, os professores apresentaram diferentes entendimentos quanto ao que seria qualidade de ensino. Para alguns, a qualidade está associada a uma infraestrutura física adequada, para outros, a qualidade está associada à formação dos professores, para outros, ainda, essa qualidade está associada à aprendizagem dos conteúdos.

Uma boa qualidade de ensino é aquela que garante que todos os alunos consigam aprender. Para garantir essa aprendizagem são necessárias boas condições de ensino, professores capacitados (formação continuada), investimento na área da educação, políticas públicas voltadas para a educação, incentivo aos professores, uma boa gestão educacional e participação da família e sociedade. (Professor de Matemática E04P1)

Boa qualidade de ensino é termos condições de realmente repassar aquele conteúdo que está previsto, que é necessário, poder ir além desse conteúdo de acordo com as necessidades que vão acontecendo, e o aluno poder assimilar isso. (Professor de Matemática E06P1)

Silva (2009) considera como bom trabalho pedagógico a atividade escolar intencional, orientada eticamente, que possibilita as relações de aprendizagem entre sujeitos para a produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Para a autora, a educação de qualidade social é aquela que implica assegurar a redistribuição da riqueza e dos bens culturais socialmente produzidos.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225)

Essa concepção de qualidade apresentada pela autora parece caminhar para o lado oposto ao que se observa nas propostas vigentes para a educação pública. O que se constata na proposta da Seduce são critérios de qualidade assentados nos resultados obtidos por meio de aplicação de provas externas. Tais resultados correspondem ao desempenho dos alunos em relação a competências esperadas, conforme o Currículo de Referência da Secretaria (LIBÂNIO e SILVA, 2016). Os professores se frustram em suas expectativas de qualidade de ensino precisamente porque o currículo é baseado em resultados, pouco se levando em conta dos elementos do processo de ensino-aprendizagem: a adequação metodológica, a consideração das características individuais e sociais dos alunos, o acompanhamento das dificuldades do aluno etc. Esse paradoxo pode ser observado nestes depoimentos:

O currículo sempre foi mínimo. Sempre nos foi dito: cumpra isso e só isso, nada mais além do que isso. Sempre foi falado, isso é o mínimo. Então eu não vejo problema com isso. Acho que nossos problemas

estão na avaliação, no que cobrar, como cobrar. O currículo não é o ponto mais importante dos nossos problemas. Porque ele é mínimo. Se eu entender e enxergar que posso trabalhar mais além, eu estou à vontade. Nada me impede que eu trabalhe a mais. Não existe um engessamento. Existe engessamento entre aspas, para você cumprir o mínimo. O mínimo é engessado. Agora além do mínimo, aí você é livre. (Mas sobra tempo para trabalhar além do mínimo?) Esse mínimo já está quase que o máximo, para atingir esse mínimo com a nossa clientela, falando de aluno heterogêneo, até que você consegue colocar todo mundo quase no mesmo nível para você trabalhar. Então esse mínimo acaba virando máximo e, também, insuficiente. (Professor de Matemática E05P1)

A qualidade é só o número, não querem saber de qualidade, só querem saber de número: aluno tem que ser aprovado pronto e acabou, só isso que é importante. O que eles têm passado para a gente nesses últimos anos aí é isso, querem números, resultados, se o aluno sabe ou não sabe, eles querem ver no final do ano aprovado. (Professor de Matemática E01P1)

As provas externas e a formação científica

A influência das avaliações externas no desenvolvimento da disciplina matemática é preocupante. Tanto nas entrevistas com os professores da área quanto nas observações em sala de aula, foi constatado que a prioridade era atribuída aos conteúdos pedidos nas avaliações externas. Com efeito, na véspera de avaliações como a ADA (Avaliação Diagnóstica Amostral), os professores eram cobrados pelos coordenadores a se dedicarem à preparação dos alunos para os testes, alterando a sequência e a rotina das aulas. O reducionismo do ensino com o foco no resultado das avaliações pode ser percebido no relato do professor E08P1:

O problema maior é que eles têm se preocupado muito das avaliações externas, de números, e tem esquecido da qualidade e dos alunos como pessoas, tem tratado eles como se fossem um instrumento de avaliação do estado, da escola, da secretaria. Então, você precisa ensinar o menino, precisa saber fazer essa conta, saber ler esse texto, mas não é mandando lá de cima... [Não há] uma proposta de trabalhar a família, de

trabalhar o emocional, de trabalhar essas questões que a gente sabe que influencia tanto na aprendizagem. (Professor de Matemática E08P1)

A cobrança imposta pela Seduce por melhores resultados, segundo os professores, tem convertido o ensino em treinamento dos alunos para a realização das avaliações externas. O professor E04P1 expressa, de forma contundente, que “não é possível cumprir os conteúdos mínimos exigidos no currículo, tentar eu tento, mas não dá”. Ou ainda, “é impossível cumprir o conteúdo em tempos de ADA, a cobrança por resultados melhores nos sufoca. Se eu não treinar os alunos e eles saírem mal, a culpa é minha, não do sistema”. A qualidade do ensino, segundo o professor E03P1, é deixada de lado.

Eu acho que o tempo para estudar a matemática é pouco. Tem as listas, tem a ADA, a lista da matemática aplicada que tem que trabalhar, e muitos conteúdos eles não viram ainda, eu tenho que trabalhar com aquela lista daquele mês, eu acho que isso é um problema, com isso eu não concordo. Não se preocupam com a qualidade, só com a quantidade. (Professor de matemática E03P1)

Após a realização da ADA pelos alunos, são apresentados os resultados por meio de descritores, sendo indicada uma pontuação para cada conteúdo, com seus respectivos índices. Os professores, a partir dos resultados fornecidos por turma, pela Seduce, passam várias semanas fazendo revisões dos conteúdos em que os alunos apresentaram maior dificuldade. Conforme observado durante as aulas, e como apontaram os professores de matemática, a cobrança por melhores resultados parece não ter fim. Conclui-se uma etapa com a realização de uma avaliação externa, outra se aproxima, como o Saego. Os professores, mesmo percebendo os transtornos causados para a rotina das turmas, não têm outra saída a não ser continuar treinando seus alunos. Segundo o professor E04P1 foi criada uma aula específica para o treinamento dos alunos:

Na verdade, como a preocupação é com índices (boa nota do Ideb, Saego), os alunos estão sendo treinados a realizarem este tipo de avaliações externas. Como, por exemplo, a criação da disciplina de Matemática Aplicada, que na verdade é uma aula de resolução de exercícios e não uma aplicação da matemática em outras áreas do conhecimento ou no próprio cotidiano do aluno. (Professor de matemática E04P1)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no capítulo intitulado: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a matemática possui um valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo (BRASIL, 2000). Contudo, o ensino da matemática nas escolas públicas de Goiás, conforme constatado nas falas dos professores, não tem desenvolvido nos alunos um pensamento científico por meio dos conteúdos. A angústia dos professores de matemática quanto ao que fazer para melhorar o ensino desta disciplina pode ser observada no relato do professor E05P1:

Na teoria é até recomendável que a gente trabalhe assim, agora como trabalhar, e como vamos avaliar, é aí que foge um pouco. Eu não vejo que atingimos isso nunca. Visão crítica das coisas, nosso aluno hoje nem de ensino médio de terceiro ano acredito que tenha. No geral, saem daqui perdidos, não preparamos para vida. Eu acredito num ensino de qualidade, mas está muito longe de ser alcançado. E o acadêmico, nem se fala. Então, eu não acho que a escola é só preparar para a vida, que tudo fazer parte da realidade do aluno, tem conteúdo que é acadêmico (abstrato) sim, mas não estamos atingindo nem o acadêmico e muito menos preparando para a vida. Ele sai daqui totalmente despreparado, não está pronto para entrar em mercado nenhum, exercer função nenhuma. (Professor de matemática E05P1)

Ainda segundo os professores, o referencial curricular adotado pela Seduce provocou uma maior fragmentação dos conteúdos, o que prejudica ainda mais a apropriação dos conceitos matemáticos, por não seguirem uma lógica. O professor afirma que “a quantidade de conteúdos por bimestre ficou bem desigual. Os alunos ficam perdidos em meio [a] tanta informação fragmentada e sem uma sequência lógica. Além da dificuldade de adequar os conteúdos com os livros didáticos adotados pela escola” (E04P1).

As cobranças por parte da Seduce não se limitam, segundo os professores, apenas ao âmbito das avaliações externas, as escolas são monitoradas em relação às notas dos alunos. Existe também uma cobrança pela não reprovação do aluno, mesmo que este não tenha condições de seguir adiante. O reflexo pode ser percebido na fala do professor:

Os professores estão impossibilitados de cobrarem dos alunos mais compromisso e responsabilidade. É comum alunos ficarem compa-

rando: “Eu não vou estudar mais não, fulano não fez nada e passou de ano.” E essa realidade é verdadeira, pois as propostas da Seduce priorizam os alunos desinteressados que, para garantir os índices externos, são iludidos com uma aprovação sem conhecimento. Assim, o aluno chega ao Ensino Médio sem os conhecimentos básicos necessários. Essas políticas estão tentando garantir que os professores estejam em sala de aula (Projeto Reconhecer). Mas o simples fato de estar em sala de aula não garante qualidade de ensino, se não tiver boas condições de ensino, uma boa estrutura e um bom planejamento. Quantidade não é sinônimo de qualidade. (Professor de Matemática E04P1)

Constata-se nas falas dos professores o que escreve Libâneo (2016, p. 49): “o currículo instrumental ou de resultados imediatos se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social”.

A sala de aula e as formas de organização do ensino

Grande parte das escolas observadas nesta pesquisa não dispunha de condições básicas para assegurar a qualidade do ensino, por exemplo, biblioteca com estrutura física e acervo de livros adequados, laboratório de informática com a quantidade de máquinas suficiente para todos os alunos. Desse modo, as práticas de ensino dos professores de matemática se restringiam à sala de aula.

A despeito disso, os professores procuravam criar condições para propiciar aos alunos a apresentação dos conteúdos matemáticos. Cada professor utilizava uma metodologia diferente na abordagem dos conteúdos, ora iniciando o conteúdo por seu contexto histórico, ora por meio de apresentação direta da definição do objeto de aprendizagem, seguida por resolução de problemas, como consequência da definição apresentada. Por exemplo, o professor E06P1, após a exposição da teoria, passava alguns exercícios no quadro, resolvia os primeiros para exemplificar e solicitava que os alunos resolvessem os demais. Em seguida, olhava os cadernos e anotava no diário o desempenho dos alunos na solução dos exercícios, como um dos instrumentos de avalia-

ção. Em uma das aulas observadas, constatou-se um fato inusitado: um aluno que não conseguia se concentrar na resolução dos exercícios e por isso causava desatenção dos demais colegas, foi retirado de sala e colocado embaixo de uma tenda no meio do pátio para concluir os exercícios. Segundo o professor, era uma forma de colocar o aluno em atividade de estudo em um ambiente que pudesse se concentrar para resolver os exercícios (Observação nº 10 do professor de matemática E06P1).

Constatou-se durante as observações das aulas, o esforço por parte dos professores em ensinar os conteúdos, mesmo sem uma orientação metodológico-didática específica. Em geral, utilizavam uma linguagem específica à área na abordagem dos conceitos, buscando aproximar os conceitos científicos aos conceitos cotidianos dos alunos. Por exemplo, o professor E05P1 abordava os conteúdos de forma muito tranquila, utilizando-se de uma linguagem acessível aos alunos, e apresentava exemplos que se associavam ao cotidiano dos alunos. Quando algum aluno não compreendia retornava utilizando outros exemplos, até que os alunos se apropriassem dos conceitos trabalhados. Podemos ilustrar essa situação com a aula de nº 06 do professor E05P1, sobre retângulo. O professor mostrou um retângulo no quadro negro destacando como suas características possuir quatro lados, quatro ângulos retos (90 graus) e ter comprimento sempre maior do que altura. Utilizaram como exemplo objetos presentes na sala de aula, como o próprio quadro negro e a mesa do professor; andando em torno da mesa, o professor mostrou naquele objeto as características de retângulo quatro lados, utilizando as próprias mãos para mostrar que o comprimento era maior do que a altura.

Uma das preocupações abordadas pelos professores de matemática diz respeito às formas de organização dos conteúdos e à busca por uma metodologia que promova o aprendizado dos alunos. Como pode ser conferido no depoimento do professor E04P1 “eu sigo o que está no livro, embora não concorde com a sequência dos conteúdos. Acho que os conteúdos são muito fragmentados”. Entendemos que uma possibilidade para a superação dos problemas relacionados à organização dos conteúdos e metodologia no ensino da matemática, que tem como foco o desenvolvimento cognitivo dos alunos, é a teoria do Ensino Desenvolvimental formulada por V. V. Davydov.

Davydov apresenta uma forma de organização do ensino, visando favorecer e estimular a formação do pensamento teórico dos alunos, por meio

dos conteúdos. O argumento central da teoria é que o ensino deve promover o desenvolvimento integral do aluno, ampliando sua atividade pensante por meio da formação de conceitos. A escola, nessa perspectiva, cumpre sua função social quando promove e amplia o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos por meio dos conteúdos, constituídos historicamente pela humanidade, atuando, desse modo, na formação da personalidade do aluno. Entretanto, segundo Damazio, Rosa e Euzébio (2012) a função atual da escola, no que se refere ao ensino da matemática, é preparar os alunos para uma profissão que não exija um nível maior de conhecimentos e de habilidades. Nesse sentido, segundo os autores, justificam-se os procedimentos pedagógicos adotados e a precarização dos conteúdos matemáticos no Ensino Fundamental.

Destaca Davydov (1988) que a qualidade e o nível de aprendizagem dependem da orientação dos motivos dos alunos que, por sua vez, encontram-se diretamente ligados à organização do conteúdo e da forma das atividades de ensino. Nesse sentido, observou-se que as estratégias adotadas pelos professores nas aulas para produzir motivos nos alunos variavam de acordo com o nível de domínio do conteúdo por parte do professor, bem como as atividades propostas por ele. Um fator agravante eram as atividades e projetos enviados pela Seduce, as quais limitavam o trabalho do professor. Eram materiais de treinamento dos alunos para as avaliações externas em relação aos quais os professores eram cobrados a seguir. No entanto, mesmo com a cobrança por melhores resultados nas avaliações externas, observou-se o esforço dos professores em preparar aulas, conforme mencionado, que envolviam uma abordagem histórica e aplicabilidade dos conteúdos trabalhados. Por exemplo, o professor E04P1, em uma das turmas de 9º ano, iniciou a aula apresentando uma abordagem histórica do conteúdo “semelhança de triângulo”, seguida da definição: “Os triângulos $A'B'C'$ e ABC são semelhantes pelo caso ângulo e ângulo, ou a partir da razão entre os lados” (E04P1) e exemplos correlacionados ao cotidiano dos alunos, como “calcular a altura de um poste”, ou “de uma casa”, “utilizando semelhança de triângulos”, entre outros. A não inserção dos alunos em uma atividade investigativa apresentava como resultado a não apropriação dos conceitos trabalhados. As atividades propostas para os alunos seguiam o mesmo padrão dos exemplos resolvidos pelo professor, em todas as aulas observadas. Os alunos que conseguiam resolver as atividades apenas

reproduziam o modelo fornecido pelo professor, sem uma reflexão dos modos gerais de solução da atividade de estudo.

Trabalhando com o mesmo conteúdo (semelhança de triângulos), o professor E03P1 conseguiu maior participação dos alunos durante a exposição dos conceitos. Importante ressaltar o esforço feito pelo professor, não apenas para apresentar uma compreensão teórica acerca das descobertas de Thales, mas na metodologia adotada, que buscava associar as descobertas a aplicações diretas no cotidiano do aluno. A participação dos alunos durante a explanação do professor foi efetiva, com perguntas associadas tanto ao cotidiano dos alunos, quanto ao período histórico de descoberta: “qual a medida da altura da pirâmide, encontrada por Thales?” (Aluna A1). O professor responde: “boa pergunta, porém eu não sei qual a altura da pirâmide que serviu de base para a descoberta da relação, apenas apresentamos as relações descobertas, mas prometo que vou pesquisar”. Outro aluno, que não compreendeu o método utilizado por Thales, pergunta ao professor: “como ele calculou tudo isso sem nenhum parâmetro?” (Aluno A2). O professor E03P1 explica que Thales “criou uma estratégia para calcular a altura da pirâmide sem ter que subir na pirâmide, utilizando apenas as medidas no solo, a partir das projeções de sombras”. Embora as indagações e respostas dos alunos demonstrassem a apropriação dos conceitos básicos de semelhança de triângulos, as atividades propostas não apresentavam elementos que possibilitassem a constatação da internalização, por parte dos alunos, dos conceitos trabalhados.

Afirma Davydov (1988) que a organização do ensino proposta na lógica tradicional, como observamos neste caso, leva os alunos à formação do pensamento empírico, ou seja, um pensamento puramente descritivo e classificatório. O conhecimento adquirido por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta mental para lidar com os diversos fenômenos presentes na vida cotidiana do aluno.

Os professores mesmo que busquem meios de melhorar a qualidade de suas aulas, encontram algumas dificuldades, como a fiscalização por parte da Seduce que cobra a execução das atividades de cima para baixo. Um exemplo é a padronização, ou engessamento dos conteúdos. A organização dos conteúdos proposta para o ensino da matemática, em todas as escolas públicas do Estado de Goiás, segue uma padronização via Sistema Administrativo e Peda-

gógico (SIAP). Importante ressaltar que embora os conteúdos, metodologias e tipos de avaliações “propostas” para os professores estejam disponíveis na plataforma do sistema, o efetivo registro, pelos professores, não assegura a execução dos conteúdos propostos para o bimestre, uma vez que, com a aproximação das avaliações externas, conforme observado, ele deve trabalhar com questões e os conteúdos específicos que serão cobrados nas avaliações que, na maioria das vezes, não contemplam os conteúdos do bimestre. Segundo o professor E04P1, a revisão dos conteúdos para a prova externa prejudica o bom andamento das aulas e o planejamento realizado anteriormente, como se pode constatar no depoimento que se segue. “É necessário interromper a matéria, para resolver exercícios de conteúdos que não são os planejados anteriormente” (E04P1).

A apropriação dos conceitos matemáticos pelos alunos na lógica proposta pela Seduce se torna impossível, mesmo com todo o esforço por parte dos professores. O “treinamento” para a realização das avaliações externas, além de não favorecer a assimilação dos vários conceitos apresentados, prejudica a exposição dos conteúdos, que já são mínimos, programados para o bimestre.

A desvalorização da profissão

Nas entrevistas com os professores de matemática foi perguntado o que pensavam a respeito da capacitação e formação continuada. O professor E04P1, inicialmente declarou que “é necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma formação continuada, ele poderia melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional”. No entanto, prosseguiu dizendo que “os professores são cobrados para darem aulas diversificadas com a utilização de diferentes recursos”, mas os cursos ofertados pela Secretaria não eram suficientes, além de faltar “orientação (formação), materiais e espaços adequados como laboratório de informática, biblioteca, entre outros”.

Quanto à formação continuada, os entrevistados destacaram a necessidade de aperfeiçoamento de suas práticas como docente em cursos de pós-graduação. No entanto, mencionaram vários fatores que inviabilizavam o

ingresso deles em programas de Pós-Graduação. Segundo o professor E05P1 “para qualquer professor fazer um mestrado, ele vai ter que continuar em sala de aula. Existe teoricamente a licença para fazer mestrado, mas essa licença não se consegue”. Complementa o professor: “todo mundo (professor) acha que ganha pouco, e todo patrão (governo) acha que paga muito, que o professor está sempre insatisfeito com o salário. É que ele (governo) não enxerga que recebe muito e poderia investir mais em educação”.

A remuneração foi outro ponto abordado pelos professores como fator de desvalorização da profissão. As políticas adotadas nos últimos anos pela Seduce têm provocado um achatamento nos vencimentos dos professores. A incorporação, pelo governo do Estado de Goiás, das gratificações ao salário básico, a partir da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial dos professores, provocou perdas, conforme os professores, de 30% do salário. Tal situação se reflete na desmotivação de candidatos à carreira docente, ou seja, há desvalorização da carreira docente. Conforme afirmou um professor:

Que incentivo tem uma pessoa, que terminando o ensino médio hoje, dizendo que quer fazer licenciatura em qualquer área? Para quê? Para concursos do Estado, que não existem? E se tem, o salário é tão pouco. Então o salário poderia renovar essa equipe de professores, incentivar a permanecer. No nosso Estado tem muito tempo que não tem concurso, e a vontade que a gente vê dos nossos alunos do terceiro ano hoje, pouquíssimos, para falar quase que ninguém tem essa vontade, esse interesse em pedagogia, em cursos de licenciatura. Então é preocupante, e é claro, a primeira coisa que a pessoa olha hoje é o salário. (professor E05P1)

Entre os professores entrevistados, alguns possuem contrato temporário, ou seja, são contratados para ministrar aulas de matemática por no máximo até dois anos. Após o encerramento do contrato são afastados, podendo ser recontratados após um ano. Se os salários dos professores efetivos não são atrativos, a remuneração dos professores com contrato temporário é ainda pior. Conforme relatou um dos entrevistados, o salário de um professor com contrato temporário não chega à metade do valor que recebe um professor efetivo:

Eu sou contrato temporário, eu acho muito ruim! Nós, enquanto contrato, ganhamos um terço do salário que um efetivo com a mesma carga horária ganha. Por exemplo, no bônus Reconhecer, todos os professores efetivos ganham, os contratados fazem tudo do mesmo jeito, de certa forma fazem até com mais seriedade do que muitos efetivos, e não ganhamos o bônus, nós nem ganhamos o salário digno. Então, é assim, o nosso salário é um terço do que os efetivos ganham e sem direito a nada. Para nós contratados, é muito ruim, sentimos uma frustração, fazemos o mesmo trabalho e às vezes até melhor, e não tem nenhum incentivo. (Professor E02P1)

A bonificação, concedida a alguns professores, se enquadra em condições que, segundo eles, são desumanas do ponto de vista da rigorosidade que se aplica às condições de seu recebimento, além de provocar divergência entre os próprios professores, visto que alguns são contemplados e outros, como os professores de contratos temporários, não têm direito a essa bonificação. O sistema de bônus, conforme relataram, está contribuindo para o adoecimento dos professores, porque a falta ao trabalho, por qualquer que seja o motivo, inviabiliza o recebimento integral: “eles inventaram esse tal do bônus, mas isso aí é uma forma de te deixar escravo, nem ficar doente você pode, aumento de salário não tem, existe o piso, mas que eles não pagam, a remuneração não tem mudado muita coisa, então não melhorou em nada” (E01P1).

Homogeneização do ensino e exclusão

As avaliações externas, como uma das ferramentas da política de resultados, além de alterar a rotina das escolas concentrando todos os esforços para o ‘bom’ aproveitamento dos alunos, têm provocado outro movimento, o de exclusão dos alunos com maior dificuldade nos conteúdos de matemática. Segundo o professor E04P1, o processo de exclusão ocorre antes e depois das avaliações. Para obter mais recursos e melhor visibilidade ante a sociedade, uma vez que existe uma exposição da escola por meio de uma placa do Ideb na porta da unidade escolar com a nota obtida pelos alunos, a própria escola seleciona os alunos que farão as avaliações. Esse movimento, segundo o docente, também é promovido pela Seduce, que envia uma lista com os nomes dos alunos que não obtiveram nota satisfatória.

No ano passado (2015 - ano de Ideb) a Secretaria de Educação encaminhou para as escolas uma listagem com alunos que não obtiveram notas satisfatórias nas avaliações externas do Estado. Esses alunos tiveram aula de reforço no contra turno que, na verdade, foram aulas de resolução de exercícios. Como esse ano não tem IDEB, não tivemos esse acompanhamento. É um sistema que não tem uma preocupação com a qualidade de ensino, mas com a quantidade e índices. Os alunos são treinados para realizarem provas. Existe uma cobrança muito grande em cima do professor para que os seus alunos consigam um rendimento satisfatório nessas avaliações. Assim, o professor é obrigado a basear suas aulas em resolução de exercícios e listas encaminhadas pela Seduce. Como as aulas são baseadas em resolução de listas, os alunos acabam que ficam condicionados a realizarem esse tipo de avaliações. Ou seja, a avaliação se restringe a realização de exercícios (descritores). (Professor E04P1)

Angelucci et. al. (2004, p. 62), realizando um estudo da arte sobre o fracasso escolar, destacam que a análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso “deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública se encontra entre os determinantes do fracasso escolar”. Segundo os autores, para a reversão deste quadro, é necessária “resistência aos interesses privatizantes e compromisso com a construção de uma escola pública capaz de distribuir com mais igualdade habilidades e conhecimentos que lhe cabe transmitir”.

Nesse sentido, observa-se que o “insucesso” dos alunos na disciplina matemática, conforme se constata nas avaliações externas (PISA, SAEGO etc.), é reflexo de uma política de desconstrução do papel da escola pública numa perspectiva de justiça social e de desenvolvimento humano. A estrutura física das escolas é um entre os vários pontos observados que limitam a atuação do professor e influencia, negativamente, a qualidade da educação. Relatou-nos o professor E05P1 que sua escola não dispõe de laboratório de informática adequado e tanto as salas de aula quanto as destinadas a laboratório possuem goteiras. As mesmas condições se observam em outras unidades de ensino. Afirmo o professor E04P1 “eu tentei levar os alunos para a biblioteca para realizarem uma pesquisa, mas é impossível! Não temos um espaço adequado, a biblioteca tem duas mesas, o jeito é ficar na sala de aula e tentar outros meios”.

A precariedade da estrutura física e falta de investimentos foram pontos destacados por praticamente todos os professores entrevistados. Por exemplo, o professor E07P1 destaca que a escola não possui quadra poliesportiva nem ambientes adequados para a prática esportiva. O laboratório de informática não funciona e a biblioteca está fechada por falta de funcionário.

A falta de investimento leva alguns professores a gastarem do próprio salário, a fim de promoverem aulas mais atrativas para os alunos. Segundo o professor E02P1, “na escola nós temos alguns DVDs, alguns materiais pedagógicos concretos. Eu sempre tento trazer algo diferente para os meus alunos. Quando preciso de alguma coisa e a escola não tem, eu compro”.

O material empírico aqui descrito e analisado fornece, portanto, fortes indícios do impacto deletério das políticas da Seduce nas práticas pedagógicas da disciplina Matemática, com prejuízos para os professores, os estudantes e a escola.

A teoria do ensino desenvolvimental e o ensino de matemática

As considerações anteriores permitem concluir que a escola não tem cumprido seu papel social que, segundo Davydov (1988), é desenvolver nas crianças o pensamento teórico por meio da apropriação dos conceitos científicos. A proposta de Davydov para o ensino de matemática tem por objetivo fazer com que o aluno seja colocado em atividade investigativa, que seja capaz de elaborar perguntas, mediadas pelas tarefas de estudo. O professor, nessa perspectiva, assume o papel diretivo de organizar atividades que coloquem os alunos em condições de elaborar seus próprios questionamentos, não apenas resolvam, ou copiem questões resolvidas no quadro, conforme observamos durante as aulas nas escolas públicas da rede estadual. O ensino desenvolvimental propõe, como papel das escolas, o desenvolvimento das potencialidades de crianças e adolescentes e oferece caminhos e formas para desenvolver estas potencialidades por meio da educação e do ensino. Com isso, rejeita o ensino tradicional centrado apenas no professor, em que o estudante recebe instruções prontas para resolução de uma determinada tarefa. Em contraposição, propõe colocar os alunos numa atividade de estudo em que os estudantes são incentivados a buscar, por sua própria iniciativa, um novo método para solução de tarefas.

Segundo Davydov (1988), o percurso de assimilação do conhecimento, ou seja, o movimento do pensamento dos alunos deve ser orientado do geral para o particular, cujo objetivo é a busca da identificação do nuclear do objeto de estudo. A partir desse nuclear os alunos poderão deduzir as diversas manifestações particulares do objeto de estudo.

Tal assimilação está orientada para que os escolares explicitem as condições de origem do conteúdo dos conceitos que estão assimilando, ou seja, os alunos primeiramente descobrem a relação geral principal em certa área, constroem sobre sua base a generalização substantiva e, graças a ela, determinam o conteúdo do ‘núcleo’ da matéria estudada, convertendo-a em meio para deduzir relações mais particulares, isto é, um conceito. (DAVYDOV, 1988, p. 163)

Em síntese, a teoria do ensino desenvolvimental considera a educação como componente necessário da atividade humana, orientada para o desenvolvimento do pensamento por meio da atividade de estudo dos alunos – formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico – em todas as modalidades e níveis de ensino. Nesse sentido, a educação escolar é fator determinante do desenvolvimento mental, sobretudo por poder ir adiante do desenvolvimento real da criança. A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito-objeto implica o uso de mediações simbólicas – sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo – encontrados na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, pelo qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, o desenvolvimento dos processos psíquico superiores (LIBÂNEO, 2004).

Destacamos aqui a crítica apresentada por Davydov (1987), de que a principal finalidade social da educação de massa consistiu, ao longo dos séculos, em oferecer à maioria dos filhos dos trabalhadores apenas os conhecimentos e habilidades necessários para uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social, quais sejam: ler, escrever, contar, ter

ideias básicas do que se passa ao seu redor. Os dados da pesquisa anteriormente discutidos indicam ser essa a finalidade social presente nas políticas da Seduce, que por sua vez reproduz orientações emanadas de organismos internacionais e dos reformadores educacionais representantes do mercado empresarial.

Para Libâneo (2016), uma escola pública com essa finalidade social é desprovida de conteúdos culturais e limita as possibilidades dos alunos de desenvolverem suas capacidades intelectuais, principalmente aqueles pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade. Portanto, é uma escola que não promove a justiça social por meio da educação e do ensino. Todavia, defende o autor, “a escola pública continua sendo o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social” (LIBÂNEO, 2016, p. 25).

Considerações finais

Conforme constatado na presente pesquisa, o ensino da matemática concebido a partir das políticas adotadas pela Seduce está diretamente ligado à proposta de escola engendrada pelas agências internacionais, que visa atender a necessidades imediatas de sobrevivência social, o que resulta no esvaziamento dos conteúdos matemáticos. O foco do ensino de matemática não é promover o desenvolvimento das capacidades de pensamento e o desenvolvimento da personalidade global dos alunos por meio da apropriação dos conceitos dessa ciência. Observou-se que os professores de matemática são os mais cobrados por melhores resultados uma vez que, historicamente, esta disciplina apresenta-se com o maior índice de reprovação.

Acreditamos ser necessário repensar a organização do ensino da matemática, determinando critérios de seleção de conteúdos que levem em consideração a articulação entre os diversos conceitos matemáticos e o nível de desenvolvimento psíquico dos escolares, de forma a promover, verdadeiramente, conhecimentos que extrapolem a condição empírico-utilitária, priorizando processos pedagógicos que permitam o desenvolvimento dos alunos por meio de abstrações e generalizações teóricas. Em outras palavras, é necessário que o ensino seja organizado de forma a promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, por meio dos modos investigativos da matemática articulados à crítica dos usos e fins sociais da matemática.

Referências

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

AVRITZER, D.; DIAS, M. J. C. *História do Ensino da Matemática: uma introdução*. Belo Horizonte: CAED-UFGM, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BURIGO, E. Z. O Movimento da Matemática Moderna no Brasil: encontro de certezas e ambigüidades. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 35-47, maio./ago. 2006.

DAMAZIO, A.; ROSA, J. E.; EUZÉBIO, J. S. O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 209-231, 2012.

DAVÍDOV, V. V.; MARKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SUARE, M. *La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso, p. 173-174, 1987.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Soviet Education*, August. v. XXX, n. 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Thbeoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V. V. Davydov. Educação Soviética. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DELORS, J. Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para Todos para o século XXI*. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 1996.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

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

FRANCO, C., ALVES F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. *Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, Mar. 2000. Disponível em: Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100010&lng=en&nrm=iso>. Access on: 26 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100010>. Acesso: 2016

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

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, Set /Out /Nov /Dez, 2004.

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

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46, n. 159. p. 38-62, jan/mar. 2016.

LIBÂNEO, José C.; SILVA, S. P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V.R.; ROSA, A. V. L. (Org.) *Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. 1. ed. Goiânia (GO): CEPED Publicações/Editora Espaço Acadêmico, 2016, v. 1, p. 49-73.

PACHECO, J. A. Impacto de políticas transnacionais na escola e no trabalho docente. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.) *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2016.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações *Cad. Cedes*, Campinas v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

PARTE II

**Políticas educacionais internacionais
e repercussões na organização escolar,
na formação de professores e no
trabalho docente**

O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS MULTILATERAIS

*IRACI BALBINA GONÇALVES SILVA
BEATRIZ APARECIDA ZANATTA*

Introdução

As reformas educacionais neoliberais introduzidas a partir de 1990 salientam a relação entre qualidade de ensino e competência dos professores, mas as finalidades educativas e o tipo de currículo que propagam tendem a resvalar para a desqualificação e desprofissionalização dos professores, com graves consequências para a educação escolar pública. Tem relevância, portanto, a produção de análises que contribuam para aprofundar a compreensão desse processo e para a tomada de consciência por parte dos professores acerca de sua gravidade. Este capítulo é dedicado à análise de orientações para a formação de professores formulada em documentos do Banco Mundial. Os resultados aqui apresentados são provenientes de pesquisa documental-bibliográfica tendo como fonte cinco documentos: a) A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe (1987-1997); b) Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006 Equidade e Desenvolvimento; c) Diversos caminhos para o Sucesso Educacional: Boas práticas e Desempenho dos alunos na Prova Brasil: Identificando casos bem sucedidos nas redes municipais de ensino; d) Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação; e) Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. A intenção foi buscar nesses documentos indícios de elementos que interferem nas questões referentes do trabalho docente e em sua

formação, bem como de concepções que incidem na imagem social dos professores e em sua formação.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se brevemente o lugar no Banco Mundial no contexto do desenvolvimento da economia global. Na segunda, são feitas considerações sobre a formação de professores na visão dos educadores e dos organismos internacionais. Na terceira apresenta-se uma análise crítica de documentos dos organismos internacionais, visando extrair elementos que incidem na concepção de formação, formatos curriculares e no exercício do trabalho docente.

O lugar no Banco Mundial no contexto do desenvolvimento da economia global

Autores como Leher (1999), Silva (2003) e Pereira (2014) analisam e contextualizam o papel do Banco Mundial nas políticas de financiamento associados à expansão do capitalismo, contribuindo para melhor compreensão de seu lugar e seu impacto no desenvolvimento econômico global. A compreensão do impacto dos processos de internacionalização derivados da dinâmica de funcionamento da estrutura de poder dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras requer que sejam retomadas as condições históricas e materiais que possibilitaram a gênese desses processos. Inicialmente o Banco Mundial, criado na década de 1940, realizava empréstimos a juros baixos aos países assolados pela Segunda Guerra Mundial. Entretanto, de acordo com Pereira (2014), a disputa entre os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), entretanto, interferiu decisivamente nos rumos da história, em escala global.

O início da guerra fria em março de 1947 alterou brusca e radicalmente a paisagem política mundial. Com base na Doutrina Truman¹, o governo americano passou a oferecer assistência política, econômica e militar aos ‘povos livres’, i.e., a qualquer governo supostamente sob a ameaça interna ou externa. Para competir com a União Soviética (URSS) e administrar a economia mundial sob sua égide, os EUA constituíram

¹ No fim da década de 1940, o presidente dos EUA, Harry Truman, estabeleceu a política de combater ao comunismo e à influência da URSS.

parceiros subalternos fortes, mediante ajuda econômica farta a aliados estratégicos, como a Europa Ocidental, o Japão, o Canadá e a Austrália. (PEREIRA, 2014, p. 534-35)

A luta pela hegemonia prosseguiu entre as duas potências² e o final da década de 1960 foi um período particularmente desafiador para os EUA, pois vários acontecimentos lhes foram desfavoráveis: a derrota na guerra do Vietnã, o processo de descolonização (escala mundial) e o fortalecimento dos países não aliados. O Banco Mundial, entretanto, encontrava-se em boas condições financeiras. Desse modo, os EUA redimensionaram a política externa, buscando superar o Movimento Contra-Insurgência³, estabelecem novas configurações de subjugação, não mais pelo potencial militar, mas pela força das ideias. A gestão do Banco Mundial mudou totalmente de rota. O mandato de Woods (1963-1968) aderiu a este novo posicionamento que foi intensificado na presidência de McNamara (1968-1981). Nessa segunda fase, a influência na educação passa a ser direta e decisiva.

Leher (1999) declara que uma das crises estruturais do capitalismo começou a se manifestar de forma mais nítida na década de 1970. A exclusão social, o aumento do endividamento dos países periféricos somados ao crescimento do sentimento antiamericano fez com que fossem adotadas, pelo Banco Mundial, medidas mais incisivas de dominação, defendendo o direito à educação como forma de garantir a segurança da estabilidade dos países hegemônicos, especialmente aos países *simpáticos* ao comunismo. Além disso, o cenário nos anos de 1970 não era favorável. A crise da oferta de petróleo e o crescente poder bélico da União Soviética acirraram a disputa entre as duas potências. Como estratégia para garantir e crescer a subserviência, diante das dificuldades dos países periféricos, o Banco Mundial concedeu empréstimos a estes países muito além de suas capacidades de pagamento.

Em face da situação imposta pela crise econômica, cujo ápice se deu em 1982, o Banco Mundial explorou o seu poder de pressão, exigindo o ajuste estrutural que incidia sobre a desestabilização do Estado de Bem-Estar Social mediante a situação caótica decorrente do desemprego estrutural, a expansão

² A disputa continuou até o encerramento da Guerra Fria na década de 1990, com a dissolução da União Soviética.

³ O Movimento Contra-Insurgência defendia o domínio a partir de meios diretamente coercitivos.

das privatizações, o aumento das taxas de juros e o processo de aniquilamento dos direitos trabalhistas.

As prioridades de investimento em educação não seguiram sempre na mesma direção. Na década de 1970, os empréstimos do Banco Mundial foram para implantação do ensino técnico, deixando à margem o ensino elementar. Nos anos de 1980 priorizou o ensino elementar, o que é assumido de forma mais radical nos anos de 1990. O investimento no ensino fundamental não objetivava uma formação consistente, mas a apropriação de conteúdos mínimos (denominados básicos) e requerendo uma formação de professores rápida, aligeirada, pragmática e com domínio de técnicas, sem aprofundamento teórico, apenas o suficiente para atender a perspectiva de pacificação das massas. Quanto ao Ensino Superior, o Banco Mundial sempre assumiu uma postura “antiuniversitária”; buscava, entre outras coisas, reprimir o avanço da teoria marxista que ganhava adeptos entre os intelectuais que atuavam no ensino superior público. Como estratégia propagava que as Universidades públicas só atendiam à elite brasileira e excluía a maioria da população.

Para a expansão do ensino superior, privatização era a palavra de ordem e, como descrevem Vieira e Vidal (2014, p. 107), “de 1995 a 2011 o setor privado, no ensino superior, passou de 1.059.163 vagas para 4.996.374, indicando um aumento superior ao quádruplo de vagas”. Além disso, houve o incentivo ao intercâmbio com as universidades norte-americanas e apoio à criação de universidades que se responsabilizaram exclusivamente com a oferta de ensino, rompendo com a proposta de indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão e enfraquecendo o sistema de produção de conhecimento científico e tecnológico.

A verdade é que a influência do Banco Mundial também está por trás das reformas educacionais da década de 1990 que mudaram a estrutura da educação brasileira, como o processo de municipalização da educação no Brasil que ocorreu a partir das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Além da municipalização do ensino, assistimos à imposição de um sistema de avaliação que mudou significativamente a relação com o saber. A aprendizagem, segundo Charlot (2013), deixou de ser o centro da ação pedagógica dando espaço para a preparação para avaliação externa.

Este processo de implantação de uma pedagogia neoliberal, no entanto, iniciou-se, de acordo com Evangelista (2013), no governo Collor de Mello (1990-1992), prosseguiu com Itamar Franco (1992-1995), mas sua consoli-

dação ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e o governo Lula (2003-2010) manteve as bases da proposta neoliberal.

Diversos documentos e programas foram elaborados com base nas *orientações* dos organismos internacionais multilaterais – como o conhecido relatório de Jacques Delors de influência internacional e no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003), Mais Educação (2007), Bolsa Família (2004), Pacto pela Educação, entre outros – com intuito de direcionar os rumos da educação nos países que assumiram compromisso como os organismos internacionais multilaterais.

A questão da formação de professores na perspectiva de pesquisadores

A partir dos anos de 1990, segundo Shiroma e Evangelista (2003), a profissionalização docente foi colocada como elemento central das Reformas Educacionais, colocando na ação docente a responsabilidade de construir uma educação de qualidade que caminhasse para superação da exclusão, sem colocar em questão que a exclusão se insere no próprio caráter estrutural do sistema capitalista. Sobre isso Shiroma et. al.(2017) apresentam a seguinte posição:

Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo de educação e nele fossem encontrar a solução, mas se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução. Temos um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante.

Sendo o Brasil a nona economia do mundo, concluímos que não está em questão a qualidade docente propriamente, mas o seu uso para construir uma explicação palatável que justifique o desemprego estrutural e as relações de exploração em que se encontra a classe trabalhadora – fonte de risco para os interesses capitalistas. (SHIROMA et. al., 2017, p. 25)

Com base no discurso da desqualificação do professor, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as propostas de formação de professores fazem recair sobre os próprios professores a culpabilidade por não estarem adequadamente para o mercado de trabalho, colocando-os como peça

principal na engrenagem da exclusão social. A esse respeito, Evangelista apresenta a seguinte reflexão:

À desqualificação do professor segue-se a sugestão de intervenção, seja em sua formação, seja em seu salário, seja em sua avaliação, seja em seu trabalho. Exposto como incapaz de gerar aprendizagem, o BM propõe que novas reformas sejam feitas para que a aprendizagem seja conseguida e iça o professor à vela do barco por hipótese à deriva, o da educação. Como se viu, o BM imagina que a eficácia na aprendizagem liga-se mais a mecanismos de gestão, controle e avaliação, do que à formação, carreira e salários. (EVANGELISTA, 2013, p. 34)

Neste contexto, acrescenta-se ainda o discurso fundamentado no fetiche da tecnologia, colocando-a como elemento fundamental ao desenvolvimento.

Um dos componentes da desqualificação docente, mencionado reiteradamente, é a alegada falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia, entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento. (SHIROMA et. al., 2017, p. 25)

Paradoxalmente à propagação do discurso de sua desqualificação, o professor, numa perspectiva mundial, passa a ser reconhecido como importante recurso humano e as reformas educacionais solicitam a sua profissionalização. Sobre isso, Tello (2011), esclarece:

A profissionalização docente se instalou – como muitas outras categorias da pedagogia neoliberal – como um termo aparentemente consensual, mas a partir do qual se posicionavam diversos atores com discursos que pertenciam a perspectivas opostas em sua ideologia. [...] O discurso hegemônico acerca da profissionalização docente esteve vinculado à eficiência e à responsabilização. (TELLO, 2011, p. 165)

Por um lado culpabilizam o professor. Por outro, ressaltam a importância da Educação para o desenvolvimento econômico. O raciocínio defendido, pelos Organismos Internacionais Multilaterais, é que a educação é o caminho para superação da exclusão e alívio da pobreza, contudo, os recursos destinados a educação foram sempre insuficientes para atender a necessidade de

investimento. O Estado, então, decide não financiar a todos, numa espécie de darwinismo social (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Nessa perspectiva, o Banco Mundial defende um ensino fundamental para atendimento universal – com conteúdos mínimos, uma escola voltada para o acolhimento em detrimento ao ensino e à aprendizagem –, mas aponta o setor privado como caminho para acesso ao ensino médio e ao superior (LIBÂNEO, 2013).

Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que na década de 1990, diante da suposta valorização da educação como formação para empregabilidade, o Governo Fernando Henrique Cardoso dá início uma série de reformas que inicialmente voltam-se para a concepção de gestão fundamentada na Qualidade Total e posteriormente para a pedagogia de competências. E, segundo Libâneo (2015), a lógica estabelecida na solicitação de Gestão da Qualidade Total se baseia em critérios econômicos e administrativos pautada na política de resultados, permeada pelos mecanismos de controle, de avaliação de resultados.

A concepção de escola como empresa, de aluno como cliente, de trabalho em equipe e a orientação de que as decisões devem ser tomadas com base em estatísticas, ultrapassou os limites das instituições escolares e chegou aos meios de comunicação social. Os problemas educacionais foram abordados numa perspectiva endógena, cabendo, então ser bem gerida para diminuição dos erros. E esta redução de desacertos, de acordo com esta teoria, poderia ser superada a partir da formação do professor. A teoria da Qualidade Total não reivindica qualidade para todos e contribui para a ampliação do dualismo educacional distanciando as escolas para os empobrecidos e para a elite. Contra-pondo-se a este movimento autores, como Camini (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Libâneo (2013), denunciam o mecanismo de exclusão intrínseco a essa teoria e convocam para a luta constante pelo direito de ensinar e aprender, ou seja, a favor da construção da qualidade social.

A pedagogia das competências das competências, outra faceta da reforma educacional, também ganhou muito espaço nos discursos pedagógicos e nos cursos de formação de professores. Vários profissionais se apropriaram da ideia de que o domínio de competências seria a panacéia dos males sociais. Sobre isto Shiroma e Evangelista (2003, p. 88), discorrem:

[...] procurou-se mudar as regras, a lógica da organização escolar e as práticas que se desenvolviam dentro dela por outra via, qual seja, a da formação de professores. Tal projeto, deveras otimista, tinha por pressuposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de se engajar no mercado de trabalho. Os desistentes engrossariam as fileiras de pobres e excluídos, sob a justificção de inadaptação a uma suposta economia do conhecimento. Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria o suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho. Nesse quadro, a escola foi gradativamente responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal.

Assim, testemunhamos a constante divulgação de que o sucesso de indivíduo está relacionado à qualidade da educação de que teve acesso. Nesta perspectiva, a educação passa a ser o definidor da qualidade de vida das pessoas, mas também lhe cabia a tarefa de demonstrar que a incompetência poderia ser cunho individual, desconsiderando os problemas estruturais do capitalismo, que carregam em seu bojo, a exclusão social diante da busca desenfreada do lucro, a mais-valia. Shiroma e Evangelista (2003a, p. 90) ponderam sobre a relação do professor quanto a esta questão:

A relação, nesse caso, era mísera: o aluno não chegaria a dominar a tecnologia, mas tomaria ciência de sua incapacidade de dominá-la, assumiria a responsabilidade por sua exclusão do mundo do trabalho. Esse era o fantasma que o acompanharia em sua trajetória escolar e ocupacional. E o portador da fantasmagoria seria o professor. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 90)

Diante desse embate, o professor vivenciou uma pressão incomensurável por diversas frentes de ataque: o controle pela avaliação externa⁴ e a propagação dos resultados sem a divulgação ou análise das condições objetivas;

⁴ Destacamos aqui a análise de Shiroma et al. (2017, p. 24-25) mostrando que “Os exames nacionais de avaliação em larga escala acompanham o aluno por toda trajetória escolar, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil; o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES); o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA).”

a responsabilização por sua formação profissional que deveria ser constante e atualizada; a separação entre especialistas educacionais, em geral, economistas que definiam os rumos da educação; dificuldade de se estruturar o movimento dos professores promovendo a competição; restrição de sua participação no processo decisório da escola; a política de “desuniversitarização” da formação, pois a formação continuada passa a ser mais valorizada do que a inicial (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Shiroma et al. (2017, p. 43) mostram que se trata de “uma política sistêmica, articulada nacional e internacionalmente que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo-o à docência a um “que-fazer” esvaziado de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real”.

Barreto e Leher (2003) acrescentam à essa reflexão, ao denunciar que por detrás do discurso sobre a importância da educação, como elemento essencial à competição entre os países, está à defesa da flexibilidade que inclui a diluição dos direitos trabalhista e política de privatização do ensino. Os autores apregoam que o discurso dos anos 1990 responsabilizava à resistência dos professores pelo insucesso da reforma educacional, portanto era imprescindível flexibilizar o trabalho docente:

É possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 48)

Os organismos internacionais e os governos enfraqueceram os professores: materialmente e simbolicamente. Materialmente, fazendo uso de bônus e gratificações, contrapondo aos parcos salários, pautados em uma política de resultados a partir dos sistemas de avaliação externas, atacando de frente o movimento sindical. Simbolicamente, ao questionar a função da docência. O professor passa a ser caracterizado como tarefeiro, facilitador, multifuncional, aprendiz, expropriado da essência do seu trabalho. Os materiais autoinstrucionais, como os livros multimidiáticos, colocaram o professor à margem do processo ensino-aprendizagem. O discurso voltou-se para o uso da tecnologia como mola propulsora da educação, promovendo o acesso, mas não a sua

apropriação. Isso fazia parte da estratégia de fragilizar a imagem do professor diante de sociedade e afetar o processo de formação profissional (BARRETO e LEHER, 2003).

Decorre da política de flexibilização do trabalho docente: a) o incentivo a criação de cursos de formação de professores à distância; b) os investimentos à formação em serviço (programas PROFORMAÇÃO, PROINFANTIL, PROGESTÃO) que ao trabalhar com professores leigos e legitimá-los como habilitados ao magistério objetiva a ampliação de mão-de-obra barata. De acordo com Shiroma et al. (2017), as instituições formadoras, principalmente as universidades públicas, foram duramente criticadas por sua abordagem tachada como *excessivamente teórica e ideológica*. De modo a formação do professor fora da universidade desencadeou o processo de *desintelectualização* docente (SHIROMA, 2003).

O discurso dos organismos internacionais propagados a favor da profissionalização docente representa um paradoxo. Na superficialidade dos argumentos, aparenta ser uma valorização do professor, do seu papel no processo de desenvolvimento do país, no entanto, ao conclamar a política de profissionalização – essencialmente prática, despolitizada e desintelectualizada – incide na proletarização do docente, uma vez que dele vai sendo expropriada a essência da sua profissão – o direito e o dever de ensinar – e a totalidade de seu trabalho. O docente, nesta perspectiva, perde o poder de decisão quanto ao conteúdo, a metodologia, os planejamentos, os objetivos e a avaliação na dinâmica do seu trabalho.

Em sintonia com este pensamento, Tello (2011), ao analisar as perspectivas sobre a profissionalização docente na América Latina, declara que o conceito profissionalização docente encontra-se emprenhado da pedagogia neoliberal, pois, entre outras coisas, defende uma formação voltada essencialmente para domínio da competência técnica, numa dimensão instrumental da educação. O caminho percorrido pelo pesquisador para chegar a esse posicionamento inclui a análise de vários documentos do Banco Mundial (1994; 1996; 1999; 2000; 2003; 2006).

Segundo ele, o discurso tem caráter impositivo e acenam para os seguintes direcionamentos: a participação dos pais na avaliação do desempenho do professor; implementação de constantes e diversas avaliações externas; superação da estabilidade profissional do docente; responsabilização do professor

pelos desprezíveis resultados nos sistemas de avaliações externas; enfraquecimento dos movimentos sindicais; criação de incentivos e bônus para completar os parques salários e motivar os docentes; vinculação do salário ao tempo de serviço e relacionando-o ao desempenho. Várias são as estratégias para aferir ao professor culpabilidade pelos fracassos das reformas educacionais, responsabilizando-o pelos resultados decorrentes da política educacional e também pelo seu processo de formação profissional (TELLO, 2011).

O que dizem os documentos Banco Mundial e da Unesco

a) A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe (1987- 1997)

Este documento, que data de 1998, apresenta o percurso traçado pela Unesco em relação ao seu desempenho frente aos trabalhos realizados para direcionar a educação nos países da América Latina e no Caribe.

Um aspecto interessante é que já no início do discurso são apontados os professores e os pais como responsáveis pela educação das crianças. O papel da mãe é ressaltado colocando-lhe sobre os ombros um grande peso para o êxito do processo educacional:

A sociedade tem que ter plena consciência do papel insubstituível que as mães têm desempenhado na transmissão e aquisição de atitudes e comportamento, de valores que constituem a essência indispensável da convivência, pilares morais que servem de apoio e orientação às crianças na etapa de formação e aos jovens nos anos difíceis da adolescência. A adequada formação de pais e mestres – figuras centrais do processo educativo – é indispensável para alcançar os objetivos que determinamos neste campo. (UNESCO, 1998, p. 7)

A educação é apresentada como estratégia para combater a intolerância, a pobreza, a exclusão, a injustiça e a incomunicabilidade. Segundo o documento: “a educação é um elemento fundamental para realizar a transição da cultura da guerra e violência para a cultura de paz” (UNESCO, 1998, p. 7). Esta afirmação aparece várias vezes no documento.

Entre as recomendações da Unesco para o combate da desigualdade entre as nações estão: a ênfase na educação para meninas e mulheres; a acessibilidade às tecnologias da informação; mobilização das organizações não governamentais para este objetivo; o estabelecimento a cooperação com característica associativa e não assistencialista; o apoio dos governos à Unesco quanto a propagação de inovações e na elevação da qualidade do ensino.

A lógica estabelecida pela Unesco se estrutura no primeiro momento no informe, defendido por Delors, que afirma ser a educação um tesouro e apresenta os quatros pilares que devem estruturar toda ação educativa: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver; e aprender a conhecer. No segundo momento, é apresentado no informe Pérez de Cúllar: “Nossa Diversidade Cultural”, onde cultura é compreendida como a forma de aprender a conviver.

O documento aponta ainda que na década de 1980 a preocupação estava no aumento da quantidade de vagas. As propostas foram apresentadas diante das questões de âmbitos: econômico – devido ao aumento da dívida externa, da dificuldade de conseguir nos créditos; político – considerando a mudança de regimes ditatoriais para democráticos, ainda frágeis; social – devido ao aumento da pobreza, 40% da população, desigualdade entre as classes sociais e a perda de identidade cultural).

Já em 1990 a discussão voltava-se para as questões pertinentes à qualidade. A grande preocupação estava no desenvolvimento da competitividade internacional.

Sobressai do documento uma abordagem histórica. Em 1993 a Unesco organizou a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental no uso Projeto Principal de Educação em Santiago, no Chile. Naquele evento:

Analisaram-se as causas do fracasso dos esforços da reforma realizada no passado: instabilidade das políticas educacionais devido a mudanças de governo; pouca informação disponível para desenhar reformas; escassa articulação entre as medidas provenientes de diferentes setores; dificuldades de fazer como que as medidas adotadas cheguem à sala de aula. (UNESCO, 1998, p. 31)

Com efeito, o foco está na profissionalização da ação educacional, estabelecendo linhas de ação: 1) Estabelecer Parâmetros Nacionais e Sistemas

de Avaliação de resultados no processo educacional e concomitantemente aumentar o tempo efetivo na escola, promover a inovação e buscar formas de diminuir a desigualdade; 2) Descentralizar o currículo e redefinir novos papéis aos docentes (facilitador, avaliador, orientador para utilização das tecnologias); 3) Adoção de práticas pedagógicas pertinentes, por meio de formação, utilizando materiais adequados.

Em 1996 a Unesco organizou em Kingston a VII Conferência de Ministros da Educação (MINEDLAC) e a VI Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal, na esfera da educação na América Latina e Caribe. Nesse evento reafirmaram o posicionamento em relação a intensificar o sistema de avaliação nacional, criando indicadores qualitativos e acrescentaram um elemento à estratégia de profissionalização: a responsabilização do professor pelos resultados da avaliação. O que pode ser identificado em algumas recomendações apresentadas aos ministros, entre elas a de:

Valorizar a profissão docente. É reconhecida a necessidade de melhorar a profissionalização do docente na perspectiva de que sejam capazes de atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno e assumam a responsabilidade dos resultados, reconhece, também, as condições difíceis nas quais vivem a maior parte dos docentes da região. (UNESCO, 1998, p. 34-5)

Entre as recomendações está a formação em serviço, dando maior importância a formação continuada, desenvolvida no interior da escola. O documento acena para a possibilidade de integrar formação inicial com a continuada, mas propõe também o desenvolvimento de cursos à distância.

Emerge de todo o documento a preocupação com a efetivação de uma educação: baseada em um currículo descentralizado; pressionada por sistema externo de avaliação nacional – a partir do estabelecimento de indicadores qualitativos: concretização de um processo de culpabilização do professor por problemas decorrentes de questões estruturais; escamoteada na profissionalização com ênfase na formação continuada e com foco na construção da cultura da paz social. O documento apresenta a construção da cultura da paz social como o motivo real de tamanha inquietação e que deflagrou todo este movimento a favor da educação.

b) Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006 Equidade e Desenvolvimento

O documento resume o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial no ano de 2006, sendo uma publicação do Banco Mundial com a Oxford University Press. A questão central da discussão é a relação entre equidade e desenvolvimento. Segundo Paul D. Wolfowitz, na ocasião da publicação do documento era o Presidente do Banco Mundial:

A equidade é definida em termos de dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais: as conquistas na vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços, e não por circunstâncias pré-determinadas como etnia, gênero, história social ou familiar ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é a prevenção de privação de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. vii)

A lógica estabelecida é que a “maior equidade sugere uma operacionalidade econômica mais eficiente, redução do conflito, maior confiança e melhores instituições, com benefícios dinâmicos para o investimento e crescimento” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 3).

O documento é permeado de dados estatísticos que apontam a desigualdade e a situação de privação vivenciada por boa parte da população dos países pobres. Por um lado, aponta o aumento de impostos como indesejável, por outro, o indica no caso de serem revertidos em benefícios sociais. Posiciona-se a favor do investimento em pessoas, justiça, ao acesso à terra e a saúde.

Quanto à educação, questão que mais nos interessa no relatório, o documento responsabiliza primeiramente a família pelo atendimento da demanda na educação dos filhos. Prossegue o processo de responsabilização do professor diante dos resultados do sistema de avaliação. Há também a indicação de bolsa de estudo a fim de fomentar o êxito escolar. Como ilustra o trecho a seguir:

[...] existe atualmente um conjunto significativo de evidências que demonstra que as bolsas de estudo condicionadas à presença têm impacto relevante. Essas transferências funcionam em países desde Bangladesh ao Brasil, com impactos maiores sobre as meninas. Há tam-

bém abordagens promissoras de incentivo ao ingresso de grupos excluídos – como no modelo de Vidin de inclusão dos romani na Bulgária – e para incluir aqueles que foram postos de lado pela educação corretiva – como o programa Balsakhi que utiliza mulheres jovens como para-professoras em 20 cidades da Índia. Como foi discutido no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2004, o desenvolvimento da responsabilidade das escolas e professores com os estudantes, pais e toda a comunidade pode ajudar a assegurar um comportamento de prestador de serviço eficaz. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 12-13)

c) Diversos caminhos para o Sucesso Educacional: Boas práticas e Desempenho dos alunos na Prova Brasil: Identificando casos bem sucedidos nas redes municipais de ensino

O documento data de 2008, a proposta do documento é apresentar boas práticas de gestão de educação relacionadas às redes municipais e de início há uma clara defesa do ensino na esfera municipal. O critério utilizado para a seleção foi: municípios que tivessem entre 10 a 60 escolas de ensino fundamental e que participaram da Prova Brasil.

Foram pesquisados 55 municípios dos estados: Bahia, Pernambuco, Maranhão, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Goiás, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Utilizaram questionários e entrevistas aos secretários de educação municipal. Notaram a existências de variadas formas de gestão, entre as redes municipais que obtiveram êxito na Prova Brasil, contudo, o fator decisivo, de acordo com o documento, é a boa liderança do secretário municipal de educação no processo de promover as mudanças no ensino (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 27).

Além da liderança, entre os fatores que contribuem para o bom desempenho estão: escolaridade, experiência em administração pública e em docência ou gestão de escola. Os autores esclarecem que os elementos são importantes, mas que não podem ser tomados de forma rígida.

Outro fator interessante registrado no documento é que os resultados da Prova Brasil eram desconhecidos por uma parte dos professores e até pelos secretários de educação pesquisados (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 39).

Além da liderança, o documento defende que entre os fatores que contribuem para o bom desempenho estão: escolaridade, experiência em admi-

nistração pública e em docência ou gestão de escola. Os autores esclarecem que os elementos são importantes, mas que não podem ser tomados de forma rígida, contudo, declaram:

Com base nas informações coletadas e nas entrevistas realizadas, observamos em alguns casos que a experiência anterior como diretor (a) certamente contribuiu para: (i) a ideia de uma organização bem sucedida tendo uma visão transformacional sobre onde ela gostaria de chegar; (ii) a ideia de que uma organização não pode fornecer resultados sem qualificados e motivados; (iii) a importância de ter uma identidade de grupo alinhada por trás da visão da organização; (iv) o papel crucial representado pela empatia e pelo contato humano para o funcionamento diário de uma organização; (v) a importância de uma aliança entre o governo municipal e a comunidade local. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 29)

A ideia de acompanhamento e monitoramento aparece como indicadores interessantes. O papel do supervisor e o número de escola sob sua responsabilidade é ressaltado como elemento para o êxito:

As redes municipais consideradas boas, em sua maioria apresentam programas para monitorar o comportamento de suas escolas. O número de escolas sob responsabilidade de cada supervisor pode ser utilizado como um bom parâmetro para mensurar a capacidade da supervisora em acompanhar, efetivamente, o trabalho escolar. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 53)

Neste processo, o documento apresenta o apoio pedagógico constante como salutar à escola, embora sobressaia o caráter fiscalizador:

Em muitas redes boas, o apoio pedagógico é feito de forma permanente, por uma ou mais pedagogas que trabalham dentro da escola. A presença dessa (s) pessoa (s) produz uma diferença significativa no aprendizado, pois acompanham, com fichas de avaliação, os avanços e dificuldades experimentadas por cada aluno da escola; tais anotações permitem que os pedagogos estejam bem fundamentados para conversar com os professores e procurar, de forma conjunta, desenhar as estratégias a serem adotadas para cada aluno. (2008, p. 56)

A preocupação com a qualificação do professor e o acompanhamento da prática pedagógica sobressaiu em todas as redes pesquisadas. Vários programas foram citados – Proformação, Proinfantil, Progestão – mas são apresentados na perspectiva de treinamento. Ao final o documento reitera a importância da educação no combate à pobreza.

d) Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação

Este documento aponta aspectos considerados como positivos em relação à atuação do Banco Mundial: redução, entre os anos de 1999 a 2008, do número de crianças em idade escolar que não foram escolarizadas, caindo de 106 milhões para 68 milhões; aumento de mulheres na escola; redução das taxas de fertilidade; acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Apregoa também, esse documento, que o desenvolvimento e a redução da pobreza não dependem da quantidade de anos de escolarização e sim das qualificações do indivíduo. Por outro lado, defende o investimento na educação para a primeira infância. A estratégia propagada é “Aprendizagem para todos”. Para isso, aposta em duas frentes: Reformar os sistemas de educação no nível dos países; Construir uma Base de conhecimentos de alta qualidade para reformas educacionais no nível global.

O sistema educacional em questão envolve a escola pública, as universidades e os programas de formação que fornecem serviços de educação. O documento defende que a melhoria do sistema está estreitamente relacionada ao emprego eficaz dos recursos para acelerar a aprendizagem dos estudantes.

Prosegue, com maior ênfase, com o processo de responsabilização dos resultados educacionais:

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objectivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários actores e participantes no sistema educacional, para

que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6)

E reitera que a ajuda financeira ofertada pelo Banco Mundial será direccionada aos países que efetivarem as reformas do ensino direccionadas para os resultados de aprendizagem:

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6)

e) Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe

Esse documento (2014) foi elaborado pelo Banco Mundial, com autoria e colaboração de economistas, e faz parte da Série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina. Foi patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento; pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas; e pelo Banco Mundial.

Do princípio ao fim, deposita na má formação do professor a responsabilidade pela qualidade educacional (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 6) e denuncia os sindicatos dos professores como entraves à concretização das reformas educacionais:

Devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto às quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso. Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na Amé-

rica Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 14)

Há o delineamento das características do professor da América Latina e Caribe. Segundo o documento, “a maioria é do sexo feminino, com status socioeconômico relativamente baixo; possui altos níveis de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias; os salários relativamente baixos; a trajetória salarial com pouca variação; possuem estabilidade de emprego; há excesso de oferta de trabalho” (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 30).

Quanto aos baixos salários ofertados para os professores, o Banco Mundial tenta, de certa forma, justificá-los pelo argumento de que os professores trabalham em número inferior de horas em comparação as outras profissões. Apresenta, entretanto, a estabilidade, a curta jornada de trabalho, as longas férias como fatores atrativos da profissão.

Os dados são apresentados a partir de pesquisa realizada de 2009 a 2013, com 15 mil salas de aulas, em sete países. O documento denuncia que 20% do tempo de sala de aula não é utilizado para a instrução – o que é apontado como um dos fatores da má qualidade, e aponta problemas com a ausência de professores em sala de aula. A dependência do quadro-negro e não utilização de tecnologias da informação e comunicação (2%) também são apontados como aspectos negativos. Além disso, destaca os constantes problemas com a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Coloca o desafio à formação de professores:

Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 17)

Apresentam três desafios para melhorar a qualidade em educação: recrutamento, preparação e motivação de professores melhores. Apontam a necessidade de aumento de salário em alguns países, mas condicionam a exigência de maior seletividade no processo de novos profissionais. Indica ainda implantação de: padrões nacionais para professores, testes para a aferição das competências, processo de certificação, programas para acompanhamento de professores iniciantes.

Sugere a adoção de critérios que garantam, segundo os economistas, a qualidade de formação, como exames de conclusão de curso e exames obrigatórios de certificação. A saber:

Apesar de os exames obrigatórios de certificação serem o instrumento mais poderoso de aumento dos padrões de professores, ‘exames de conclusão de curso’ não vinculantes no término dos programas de formação de professores também podem ajudar melhores escolhas de contratação, monitorar a qualidade dos graduados ao longo do tempo e expor as diferenças de qualidade entre as escolas de capacitação de professores. (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 31)

Define duas funções para a implantação do sistema de avaliação de professores: melhorar a qualidade e responsabilizá-los por seu processo de formação. Defende: salários diferenciados por competência e desempenho; redução de número de professores. Reitera a necessidade de estabelecer estruturas voltadas para as recompensas profissionais e financeiras, estreitamente ligadas a política de responsabilização. Destaca que a qualidade de todo sistema educacional, em todo o mundo, implica na integração destes três elementos.

Algumas considerações

A análise dos documentos encontra consonância com as pesquisas realizadas sobre a influência dos organismos internacionais na educação brasileira (LIBÂNEO 2013; TELLO 2011; EVANGELISTA 2013; SHIROMA 2003; DECKER 2017; SHIROMA et al., 2017). É possível perceber que a intensificação do processo de culpabilização do professor tem sido amplamente propagada. Nesse mesmo sentido, o sistema de avaliação nacional tem

sido usado contra a imagem social do docente que acaba tendo que suportar em seus ombros o peso de uma educação limitada ao mínimo básico, muitas vezes apresentado como aprendizagem básica, caracterizando um ensino esvaziado de conteúdos científicos e culturais e meio eficaz para fomentação da *cultura da paz social*, ou como defende a Unesco para a construção da cultura para a paz.

Sobressai também o crescimento de estratégias de fiscalização da ação docente presente nas recomendações em relação à criação de parâmetros curriculares nacionais, do sistema nacional de avaliação, de índices de qualidade, além da indicação de aumento do tempo na escola, a descentralização do currículo, a municipalização do ensino fundamental e a monitorização/supervisão da prática pedagógica.

Em consonância, a imposição dos novos papéis – facilitador, avaliador ou orientador – delegados ao docente para utilização das tecnologias fragiliza seu espaço na estrutura educacional, colocando-o como peça de segunda categoria, a favor de uma escola que busca, inutilmente, atender a lógica do mercado.

A formação do professor, sugerida pelos organismos internacionais, segue a perspectiva de formação básica, esvaziada de conteúdos, desprovida de consistência teórica e política, pautada principalmente na formação continuada, centrada na atividade prática e indicando a utilização de tecnologia e materiais *adequados* (auto-instrucionais).

Diante disso, é preciso questionar os discursos propagados e indagar a função social da docência. Segundo Roldão (2007), por mais mudanças que o trabalho docente possa sofrer, há uma especificidade da profissão que não pode ser negligenciada que é ação de ensinar. Ao abdicar de sua função constitucional, o docente opera como instrumento excludente de uma educação dual, colocando à margem quem mais precisa dela, justificando, mesmo sem clareza de intenção, a manutenção das forças hegemônicas. É imprescindível resistir e combater, coletivamente, as forças que impulsionam a uma formação desintelectualizada e despolitizada. É fundamental entender que nada do que está acontecendo é por acaso e que nenhum direito social está assegurado. É fundamental a tomada de consciência somada à organização coletiva. A história revela que a educação continua sendo objeto de disputa e que é, como sempre será, essencialmente política.

Referências

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLO. *Dialogo Regional de Política. La profision docente. Más Allá de La capacitación*, 2003.

_____. *Autonomia Escolar: factores que contribuyen a uma escuela más efetiva*, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Mejoramiento de la Calidad de la Educación primaria en América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1994.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington: DC, 1996.

_____. *La Educación en América Latina y el Caribe*. Washington: DC, 1999.

_____. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial Equidade e Desenvolvimento 2006*. Washington, DC: 2006.

_____. *Diversos caminhos para o Sucesso Educacional: Boas práticas e Desempenho dos alunos na Prova Brasil – Identificando casos bem sucedidos nas redes municipais de ensino*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação. Sumário Executivo*. Washington DC: Banco Mundial, 2011. Disponível: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 07 jun.15.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. *Lei nº 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/19394.htm>. Acesso em: 19 março 2014.

BERNARD, C. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In: BERNARD, C. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, GRUPO BANCO MUNDIAL, Washington DC, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Banco%20Mundial%20Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

CAMINI, L. *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.) *Formação de Professores no Brasil: leituras e contrapelo*. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

EVANGELISTA, O. *Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais*. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. IFGoiano: Ceped Publicações, 2013.

LEHER, R. Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 1, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Internalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. IFGoiano: Ceped Publicações, 2013.

_____. Buscando a qualidade social do ensino. In: *Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática*. São Paulo: Heccus Editora, 2015. p. 59-66.

PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, jul./dez. 2014.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 32, jan/abr. 2007. p. 94 a 181.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In.: MORAES, M. C. M. de (Org.) *Iluminismo às avessas: produção e conhecimento e política de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O. EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. MORAES, M. C. M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In.: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.) *Formação de Professores no Brasil: leituras e contrapelo*. 1. ed. Araraquara/SP. Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, M. A. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In.: OLIVEIRA, D. O.; PINI, M. E.; FERDFEBER, M. (Orgs.) *Políticas educacionais e trabalho docente – perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

UNESCO. *A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe: 1987-1997*. Unesco-Santiago, 1998.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. O público e o privado na educação: uma (in)distinção polêmica. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) *LDB\1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromisso*. São Paulo: Cortez, 2014.

INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TRABALHO DOCENTE E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO

SANDRA ALMEIDA FERREIRA CAMARGO
SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA

Introdução

Neste capítulo empreendemos uma análise sobre o processo de internacionalização das políticas educacionais evidenciando que tais políticas têm afetado o trabalho docente e o ensino escolar. A análise é desenvolvida valendo-se de dados empíricos da pesquisa Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental¹.

Apresentamos, num primeiro momento, uma reflexão sobre o trabalho e a formação da consciência como processos histórico-sociais, destacando a importância dos processos educativos para a humanização e o desenvolvimento de formas superiores de consciência individual. Em seguida discutimos a relação entre trabalho e educação e como o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais tem afetado e corroído essa relação, particularmente em países com alto nível de desigualdade social, como é o caso do Brasil. Por fim, elaboramos uma síntese a respeito da precarização do trabalho

¹ Considerando que a descrição teórico-metodológica da pesquisa é apresentada em detalhes no capítulo 1 deste livro, dispensamos de apresentar aqui tais informações a fim de evitar repetições.

docente no contexto da internacionalização das políticas, colocando em relevo como as avaliações em larga escala induzidas pelos organismos internacionais e as responsabilidades sociais atribuídas aos professores têm contribuído para essa precarização, bem como apontamos algumas sínteses provisórias que podem nos ajudar a fazer a contraposição teórica e prática dos modos de ensinar que hoje são hegemônicos na educação escolar.

O trabalho e a formação da consciência como processos históricos: a necessária fundamentação ontológica para a compreensão do trabalho docente

À luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos o trabalho como princípio ontológico e como atividade ontogenética, que levou ao surgimento e desenvolvimento da humanidade e dos processos de humanização, que vão desde as formas mais simples de produção de instrumentos rudimentares de coleta, caça e pesca até às formas mais complexas de interpretação do mundo, como a linguagem, a técnica, a tecnologia, a arte, a ciência e a filosofia. Para Marx (2013) o trabalho é atividade criadora, produtora, é ação consciente que o homem exerce sobre a natureza com a finalidade de modificá-la para atender suas necessidades, em meio às relações que estabelece com o mundo e com os outros homens, transformando-se a si mesmo nesse processo.

No processo de trabalho, dialeticamente, na medida em que age sobre o mundo o homem desenvolve suas potências e controla suas próprias forças, colocando-as sob seu domínio. Pela capacidade de dominar a força de trabalho utilizando-a para atender determinada finalidade, o homem põe objetivos e planeja ações para concretizá-los. Na interpretação marxiana esta seria a principal distinção entre o homem e o animal – o homem realiza trabalho como práxis, como ação transformadora consciente.

Ao superar as barreiras naturais e suprir suas necessidades, o homem transcende o natural e constrói a cultura, que se torna sua própria natureza. O homem é o sujeito da práxis, pois não só a realiza como também é seu resultado, do que produz e da forma como produz. Assim, não é possível pensar que o homem produz o mundo e muito menos a si mesmo isoladamente, pois mesmo o trabalho que pode ser realizado de modo individual é resultado de

construções e relações historicamente constituídas, o que nos leva a compreender que o homem é um ser social mesmo em sua individualidade.

Ao produzir meios para satisfazer suas necessidades, o homem produz uma realidade humanizada e nela humaniza-se. Assim, a transformação objetiva o leva a uma transformação subjetiva, pois uma vez que se apropria de uma atividade humana já objetivada, esta se torna objeto de apropriação e essa nova apropriação cria no homem “[...] necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações a novas apropriações num processo sem fim” (DUARTE, 2006, p. 118).

A produção da própria vida material é o primeiro fato histórico indispensável para que os homens pudessem desenvolver-se. “É uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida” (MARX e ENGELS, 2001, p. 21).

O primeiro “fato histórico”, que se fez no reino das necessidades deu origem ao primeiro “ato histórico” que emerge do movimento de transformação da natureza com o objetivo de satisfação das necessidades, gerando um processo de desenvolvimento e ao mesmo tempo de surgimento de novas necessidades. Nesse contínuo processo de satisfazer as carências da vida humana, vão surgindo diferentes instrumentos utilizados em cada nova situação de trabalho e, assim, se estabelecem outras relações de trabalho entre os homens, que são sujeitos do fazer e ao mesmo tempo resultado do seu próprio fazer.

As relações entre os homens, tanto a natural como a social, por meio das relações de produção material para a sobrevivência, só se tornam possíveis através da cooperação, da existência de uma força produtiva que irá determinar o estado social de cada um, individualmente, e ao mesmo tempo de todos os homens. Do mesmo modo como o trabalho é responsável pela transformação do homem naturalmente animal para o homem socialmente humanizado, é também o trabalho que dá origem ao processo de constituição sócio-histórica da consciência.

Leontiev (2004), em seus estudos sobre a formação da consciência, destaca o papel fundante da *atividade* na constituição e evolução do psiquismo humano. Assim como na obra, Engels (1999), Marx e Engels (2001) e Marx (2013), reafirma que a consciência humana, o psiquismo humano, se distin-

gue por propriedades funcionalmente distintas. A transformação do macaco em homem para Engels (1999) ou a passagem da mente animal à consciência humana para Leontiev (2004), tem sua origem e se desenvolve pela atividade social do trabalho. Mas não se trata apenas de se libertar de alguns traços comuns aos muitos estágios do psiquismo animal, apresentando traços qualitativamente novos, mas sim compreender que o psiquismo animal está submetido às leis da evolução biológica, e, diversamente, o psiquismo do homem submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

[...] a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, retratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente. [...] é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas. (LEONTIEV, 2004, p. 94)

Para a teoria histórico-cultural a consciência não permanece imutável, mas se desenvolve e se aperfeiçoa em decorrência do movimento do desenvolvimento da produção que transforma a realidade. As ideias e as representações, melhor dizendo, a consciência do homem, sempre estarão em constante desenvolvimento, pois estão diretamente ligadas à produção e reprodução da vida material da qual decorrem as relações sociais e culturais. Assim, o homem se faz consciente pelo trabalho, em suas relações naturais e sociais e pelo uso da linguagem na relação de intercâmbio com outros homens.

Para Vygotsky (2009) a relação entre pensamento e linguagem é a chave para a compreensão da natureza social da consciência humana. Se, como afirmam Marx e Engels (2001), a linguagem é tão antiga quanto a consciência e é uma consciência prática que existe para as outras pessoas e para nós mesmos, a origem e o desenvolvimento da consciência e da linguagem encontram-se intrinsecamente vinculados.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 486)

A consciência é, sem dúvida, um produto social, portanto não é a consciência que determina a vida do homem, mas ao contrário, são as formas de vida do homem, as condições materiais e não materiais de produção destas formas de vida que constituem sua consciência. Logo, a atividade humana é o próprio processo de humanização e de constituição de sua consciência.

O processo de inserção do homem na história se realiza por meio da objetivação, que é o processo de apropriação e internalização de objetivações já existentes, que são resultado das atividades desenvolvidas por outros humanos e, assim, a apropriação das objetivações das gerações passadas é essencial para o processo de formação do homem como ser humanizado e sócio-histórico.

Entre as apropriações que constituem o ser humano humanizado, defendemos a educação escolar e o acesso às formas mais elaboradas da consciência genérica – arte, ciência, filosofia, técnica, tecnologia – como histórica e humanamente necessária e é dessa perspectiva que partimos para elaborar nossa crítica da internacionalização das políticas educacionais, que precarizam o trabalho docente e o ensino escolar.

Relações e contradições entre trabalho e educação – a origem econômica do fenômeno da internacionalização das políticas educacionais

Fundamentamos esta pesquisa nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético para compreendermos o trabalho como princípio ontológico, de onde também parte nossa compreensão e concepção de educação escolar. Neste texto, compreendemos a educação como ação humana e humanizadora que objetiva a reprodução subjetiva das objetivações existentes e que, ao realizar-se, promove o desenvolvimento de capacidades mentais individuais que, por sua vez, incidirão nas atividades sociais, num movimento dialético.

Nesse sentido, tanto no processo de desenvolvimento histórico do gênero quanto do indivíduo, trabalho e educação constituem dialeticamente tais processos. É necessário, portanto, compreendermos as relações e contradições entre trabalho e educação para que possamos entender a atual forma história de trabalho docente.

Uma das relações mais importantes entre trabalho e educação que mais incide na educação escolar é o atendimento às demandas de formação de mão-de-obra adequada à reestruturação produtiva, demandas que são ideológica e concretamente fundamentadas no desenvolvimento técnico e tecnológico dos meios e modos de produção. Queremos dizer com isso que as mudanças no mundo do trabalho levam às mudanças na educação escolar, pois alteram a forma como a sociedade compreende e elabora as finalidades educativas da escola.

De acordo com Santos e Rosa (2015), as reformas de Estado que ocorreram em nosso país nas últimas décadas são parte de um movimento geral de ordem econômico-política marcado pela mundialização do capital, reestruturação produtiva e adoção das diretrizes neoliberais, e é neste cenário que os organismos multilaterais de crédito e financiamento como BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) passam a interferir diretamente sobre as políticas sociais nos países em processo de desenvolvimento econômico e social.

O trabalho docente ganha novos significados sociais quando recaem sobre os professores as demandas sociais para que a escola responda de maneira rápida e eficiente às sempre renovadas exigências do mundo do trabalho. No nosso entendimento, essa submissão da educação escolar ao mundo do trabalho mais compromete do que possibilita o desenvolvimento pleno das capacidades mentais e práticas das pessoas, o que entra em contradição com o “projeto educativo internacionalizado” da contemporaneidade.

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la. (PUENTES e LONGAREZI, 2013, p. 251)

Ressalta-se aqui o entendimento de Saviani (2007, p. 154) sobre a relação entre trabalho e educação como “uma relação de identidade”. Como o

homem não nasce sabendo exatamente o que deve fazer e como deve agir para ser homem, ele precisa aprender a sê-lo, aprender a produzir a sua existência na relação com a natureza, com os animais e com outros homens. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (...) a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nas concepções marxista e histórico-cultural compreende-se que a constituição psicológica “tem uma origem e uma mediação social e histórica” (PUENTES e LONGAREZI, 2013, p. 251). Assim, entendemos que é por meio da educação, “[...] entendida em sua mais ampla acepção como a transmissão da cultura de uma a outra geração, que o indivíduo entra em contato com a experiência humana e dela se apropria” (PUENTES e LONGAREZI, 2013, p. 251).

Historicamente, conforme o modo de produção social vai se desenvolvendo, a complexificação cada vez maior da divisão social do trabalho provoca mudanças nos significados da educação, bem como no papel social da escola e de seus processos de ensino. O desenvolvimento tecnológico e científico do qual depende a expansão e manutenção do capital, na atualidade, constitui uma determinação de primeira ordem na organização da educação escolar, pois reproduzir esse desenvolvimento demanda certo tipo de conhecimento que deve ser adquirido pela massa de trabalhadores.

A importância da educação escolar ganha ênfase no cenário produtivo, e à escola é atribuída a responsabilidade pela formação flexível e o preparo polivalente dos novos trabalhadores. Essa formação não precisa ser aprofundada nem tampouco clássica, pelo contrário, dever apoiar-se na aquisição de conceitos lógicos, precisos, que sirvam para a adequação das pessoas à nova ordem produtiva baseada na tecnologia, “[...] o que demanda conhecimentos abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo” (SAVIANI, 2008, p. 427).

De acordo com Libâneo (2011), as políticas de expansão e universalidade da escola básica, planejadas durante o regime militar entre as décadas de 1970 e 1980, apontaram problemas relacionados à quantidade de alunos matriculados nas escolas e a qualidade do ensino ofertado. Para o autor, expandir o número de vagas no ensino fundamental “[...] implicava em aumento de

salas de aula e de professores, mais cursos de licenciatura, mais investimentos financeiros no ensino de modo que a expansão quantitativa levasse junto à expansão qualitativa” (LIBÂNEO, 2011, p. 77). No entanto, como observa o autor, tais investimentos não aconteceram.

Conforme analisa Saviani (2008), durante as décadas de 1980 e 1990 as transformações econômicas e políticas caracterizaram, no campo da educação escolar, uma era de reformas. Para o autor, a América Latina se submeteu a um rigoroso equilíbrio fiscal que deveria acontecer por meio das reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias com intenso corte de gastos públicos. No contexto educacional intensifica-se o discurso do fracasso e da decadência da escola pública, sustentando-se a ideia de que o Estado não tem capacidade para administrá-la, o que dá ensejo a movimentos em defesa de um maior controle e até mesmo da privatização da educação escolar pública. Emerge um pensamento educacional hegemônico, sustentado pela força de uma política econômica de nível mundial.

O mercado de trabalho passa a exigir um novo perfil de profissional, “[...] valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas” (FACCI, 2004, p. 20) e o discurso da competência e da eficácia ganha destaque bem como o princípio educativo do “aprender a aprender”. Assim, a competitividade, a responsabilização das pessoas pelo próprio sucesso ou fracasso em suas atuações laborais e da qualidade de seus vencimentos pelos trabalhos que conseguem realizar são situações enfrentadas por diversos trabalhadores, inclusive os professores, que também vivenciam o processo de alienação do trabalho.

O fenômeno da internacionalização das políticas voltadas à educação nos países da América Latina intensificou-se ainda mais em meados da década de 1990. Agências internacionais passam a fornecer orientações no que se refere às políticas para a educação dos países emergentes. Disseminam-se, assim, os ideais neoliberais que vêm fazendo pressão pela descentralização do ensino, com o falso discurso de que essa medida irá garantir a qualidade do ensino por meio de resultados imediatos, enfatizando a defesa da total privatização dos setores públicos como forma de dinamizar e alcançar com maior eficiência os objetivos de formação competente e qualificada dos trabalhadores (SHIROMA, 2003; FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2012).

De acordo com Shiroma (2003), as reformas educativas ocorridas a partir da década de 1990, além de documentos oficiais como leis, decretos e diretrizes, trouxeram também um vocábulo com conceitos que contemplam os interesses do novo mercado de trabalho, de “[...] teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito e produtividade [...] o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula estabelecendo a primazia da prática” (SHIROMA, 2003, p. 2).

O impacto das políticas educacionais que se constituíram a partir das orientações dos organismos internacionais é bastante evidente e tem sido analisado por um grande número de pesquisadores em nosso país. A desresponsabilização do Estado, que a cada dia diminui os investimentos nos vários setores sociais, destacando-se o “desinvestimento” público na educação escolar, certamente implica em alterações profundas no trabalho docente, particularmente nos modos de ensinar, como podemos observar nas entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Goiás.

Para eles (a secretaria) a qualidade é só o número, eles não querem saber de qualidade, só querem saber de número, aluno tem que ser aprovado pronto e acabou, só isso que é importante para eles, no meu ponto de vista, o que eles têm passado para a gente nesses últimos anos aí é isso, eles querem números, resultados, não interessa se o aluno sabe ou não, eles querem que no final do ano todos sejam aprovados. (E01P1)

Eu acho que as orientações da Seduce não ajudam a favorecer a aprendizagem, elas ajudam a organizar o trabalho dentro da escola te direcionando no que você tem que trabalhar em determinado momento, nos projetos que eles gostariam que a escola aceitasse, gostaria entre aspas por que é quase que imposto. Mas dentro da aprendizagem do aluno eles não tem um projeto, não tem movimentações que abarquem isso, porque o que eles acreditam que é aprendizagem do aluno é fazer lista de exercício que vai cair na prova do Ideb. Isso não é aprendizagem do aluno, você está treinando o aluno para uma coisa que ele vai ter que realizar, para uma prova que ele vai ter que realizar, então treino assim não é aprendizagem, porque passou aquilo ali ele esquece. Então eu

acho que as orientações deles são muito organizacionais e não de aprendizagem. (E08P1)

Para Libâneo (2012, p. 15) as influências dos organismos internacionais na política educacional brasileira podem ser percebidas nos níveis federal, estadual e municipal, “[...] afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.” Ainda segundo o autor, a apropriação dessas políticas tem provocado um efeito negativo no nível das decisões que caberiam às unidades escolares, como o currículo e a organização dos processos de ensino e aprendizagem e também influenciam as políticas de formação inicial e continuada dos professores.

A avaliação em larga escala, uma das prescrições mais difundidas, é talvez o que mais afeta e precariza o trabalho do professor. O estado de Goiás, nesse sentido é emblemático, pois estruturou um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego). Podemos observar como tais avaliações incidem no trabalho dos professores analisando as entrevistas transcritas a seguir.

Segundo Medeiros (2013), o sistema é composto pelas avaliações diagnósticas (ADA), avaliação diagnóstica contínua amostral das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza que, segundo informações da secretaria, complementa o processo de diagnóstico do ensino e aprendizado e orientação pedagógica das escolas da Rede Estadual² e uma avaliação externa anual aplicada pelo Centro de Políticas Públicas (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

Se desse tempo para a gente trabalhar o material seria uma boa contribuição, mas não dá tempo. Então o material vem como um empecilho para sobrecarregar ainda mais o professor. Se você trabalhasse o seu material dava, mas tem que trabalhar o material, tem que trabalhar o currículo de referência e tenho que trabalhar o livro didático, aí tem essa prova ADA mesmo. Ela tem no começo do bimestre, faz a prova do conteúdo do início do bimestre, com certeza os alunos vão sair mal, e

² Informações constantes no material “Caminhos da educação pública: impactos e evidências”. Disponível em: www.seminariogestaoescolar.org.br/site/2016/files/palestras/P21Raquel%Teixeira.pdf.

depois eles aplicam a prova no final do bimestre, com o mesmo conteúdo do bimestre, pra ver qual foi a evolução dos alunos, aí você aplica ao aluno Uma Prova de um conteúdo que ele não viu ainda, ele sai mal, aí você vai trabalhando com aqueles conteúdos, e no final do bimestre você faz a prova de novo, se o aluno sair mal você tem que trabalhar de novo aquela matéria, e isso toma muito tempo, nesse intervalo quase não dá pra você introduzir conteúdo nenhum, então eles estão querendo colocar muita coisa, em pouco tempo pra aprender pouco, então está atrapalhando, então não tem melhorado a qualidade de ensino. (E01P1)

Eu acho que o tempo para estudar a matemática é pouco para eu trabalhar com eles, porque tem as listas ainda, tem a ADA, a lista da matemática aplicada que tem que trabalhar com eles, e muito conteúdo eles não viram ainda, eu tenho que trabalhar com aquela lista daquele mês. Eu acho que isso é um problema, com isso eu não concordo, e a questão das salas de aula que são muito cheias, os alunos são muito agitados, por ser adolescentes eles ficam bem agitados e com salas bem cheias acho que isso atrapalha também. (E03P1)

As avaliações em larga escala, na minha visão, tem um único propósito: estatísticas para o governo. Prova disso que as escolas quando chega a época dessas avaliações, nós treinamos, de fato, o aluno, para atingir aquele objetivo. E essas avaliações, quem tem conhecimento sabe que não é só coeficiente de aprendizado, a escola procura resgatar aquele aluno que se evadiu, que desistiu, que não está frequentando, por que tudo isso conta ponto. Então na realidade, eles não avaliam o aprendizado do aluno. Eles tentam melhorar estatisticamente aquilo que o governo tem, aí a escola não quer ficar mal na fita treina. O professor é direcionado para isso, a fazer aquele treinamento, para que o aluno atinja o objetivo final. Por isso a plaquinha do Ideb lá fora. Nós sabemos que se o Ideb cair muito, e as outras avaliações externas, cai a nota, afeta diretamente as verbas que a escola recebe. Então novamente nós caímos naquele círculo, a escola precisa de verbas, se a escola não consegue é culpa do professor, e agente acaba se sujeitando a isso. Por outro lado, tem a reclamação que o aluno não tem base, que não aprendeu nada, mas estatisticamente nós estamos melhorando. (E04P2)

Como deixam em evidência os dados da pesquisa, a incidência da internacionalização das políticas educacionais sobre o trabalho docente modifica estruturalmente o ensino escolar, excluindo determinadas formas de ensino e

inserindo outras, padronizadas e mecanizadas, fazendo que o professor perca de vista cada vez mais seu objeto de trabalho – o conhecimento – e as formas conscientes de compreendê-lo, planejar e realizar seu ensino.

Esperamos ter deixado claro ao leitor como internacionalização das políticas educacionais tem afetado o trabalho docente. Libâneo (2012, p. 20) afirma que “[...] da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD)”.

Em defesa do trabalho docente: síntese provisória para o enfrentamento

Compreender o trabalho docente no contexto da internacionalização das políticas educacionais pressupõe primeiro entendê-lo como trabalho humano que se objetiva em atividades concretas que visam à formação e ao desenvolvimento de outras subjetividades. Compreendemos que o trabalho docente não se efetiva dissociado do ser social do professor, de como este compreende conscientemente o papel da escola e do conhecimento na formação dos estudantes. Assim, não há neutralidade no trabalho docente, que se realiza por meio de um posicionamento político e pedagógico intencional, por meio de mediações de várias ordens (MARTINS, 2011).

O trabalho docente é uma atividade complexa desenvolvida por um sujeito que deve possuir determinados conhecimentos que lhe tornem capaz de realizar ações de ensino, de modo a prover elementos que promovam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a formação de outros sujeitos, por meio do processo de ensino e aprendizagem da cultura em geral e mais particularmente dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

A complexidade do trabalho docente não está apenas na atividade de ensinar algo a alguém, mas também por se constituir como uma profissão mediada por relações historicamente humanas e isso exige para além de competências técnico-científicas uma sólida formação teórico-conceitual, política, cultural e ética, que possibilite um claro posicionamento político, articulado às finalidades educativas.

Apple (1998), ao discutir o processo histórico de feminização do magistério afirma que o trabalho docente, por longos anos, foi reconhecido como uma função predominantemente masculina e de elevado prestígio social. O autor revela que é na virada do século XIX para o século XX que essa atividade torna-se uma ocupação predominantemente feminina e concomitantemente à feminização, a desvalorização da atividade docente tem seu início. Segundo o autor, essa “dupla viragem” está inteiramente ligada às “[...] relações patriarcais e as pressões econômicas, sob a dominância da ideologia da domesticidade feminina, operando sobre o magistério” (APPLE, 1998, p. 14).

Para Tambara (1998) a abertura ideológica que permite à mulher assumir a função do magistério, embora signifique a possibilidade de acesso das mulheres ao mercado de trabalho, tem como gênese o objetivo de atender às demandas do processo de produção capitalista e continua a reproduzir a ideia de que a função de educadora está vinculada à natureza feminina, tanto social quanto psíquica. A autora argumenta que ideologicamente expandiram-se as atividades que a mulher já desempenhava dentro de casa para o espaço escolar, no que diz respeito à educação das crianças.

Mesmo quando o magistério é compreendido como vocação, a questão do gênero feminino seria a origem de tal inclinação e esse também é um elemento ideológico que nos ajuda a compreender as contradições do atual momento histórico, em que se valoriza a instituição escolar, mas se desvaloriza o profissional do magistério. Ainda para Tambara (1998, p. 36) a feminização do magistério se deu pela fetichização da atividade docente “[...] fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher, e, portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista”.

Apple (1998) compreende que a questão de gênero na atividade docente apresenta-se como um dos elementos-chave que pode explicar os motivos da intensificação de tentativas de controle sobre o currículo escolar e as práticas docentes. Controle, que segundo o autor, é imposto por burocratas estatais, empresários de diversos setores ligados à educação, assim como, dos setores acadêmicos formado amplamente pelo sexo masculino. Para o autor, “[...] o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões sexual e de classe” (APPLE, 1998, p. 15).

Alves (2012), em seus estudos sobre o perfil e o desenvolvimento profissional docente na Educação Básica em Goiás, reafirma o posicionamento de outros pesquisadores de que no passado o magistério foi uma profissão masculina e que nos dias de hoje é uma profissão feminina. Ainda conforme a autora, embora seja recente a utilização da raça como uma das categorias de análise nos estudos sobre o trabalho docente, é possível afirmar que “[...] a participação de negros na profissão é reduzida, e muitas vezes os professores negros estão submetidos a piores condições de formação e de trabalho” (ALVES, 2012, p. 80).

Essa breve digressão sobre a feminização e a questão étnico-racial no trabalho docente nos revela o quão complexa é esta atividade, diante das múltiplas determinações que a constituem. Classe, gênero, raça, etnia, formação e precarização continuam sendo apenas alguns dos muitos elementos que podemos tomar como objetos de reflexão sobre o trabalho docente e cada um deles se apresenta como vasto campo de investigação.

Para Kuenzer (2010, p. 7), “[...] o primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” e, mesmo sendo um trabalho não material, na sociedade capitalista o trabalho docente também apresenta dupla face ao produzir valor de uso e também valor de troca. A autora afirma que a compreensão das possibilidades e limites da atividade docente está em se apropriar da relação dialética que sustenta essa dupla face do trabalho dos professores.

Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor, pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma cidadãos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento que para o qual a escola contribui, pela sua contribuição à produção de ciência e tecnologia, diretamente ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. (KUENZER, 2010, p. 8)

Ao discutir sobre as especificidades do trabalho docente, Basso (1998, p. 2) afirma a necessidade de compreendê-lo como unidade na totalidade,

entendendo que “[...] a totalidade não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela natureza, produção e desenvolvimento”. Para a autora, toda análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre condições subjetivas e condições objetivas: “[...] as condições subjetivas são próprias ao trabalho humano, pois esse constitui-se numa atividade consciente”.

Compreende-se que as condições objetivas em que se realiza o trabalho docente “[...] abrangem a organização da prática, a participação no planejamento escolar, a preparação da aula etc., as políticas educacionais e a remuneração dos professores, conforme aponta Basso (1998, p. 2). Para a autora, o grau de objetivação do processo de trabalho que está desenvolvendo é o que determina maior ou menor autonomia.

Para Libâneo (2011, p. 136) o objetivo do trabalho docente é “[...] modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas”. Nessa concepção, o aluno é compreendido como um ser ativo no processo de aquisição do conhecimento. Deve ser reconhecido como um ser social, histórico, concreto, homem-genérico em contínuo processo de formação coletiva. O professor, por sua vez, deve ser capaz de assumir a atividade docente também como prática social global e, ainda segundo o autor, “[...] adquirir um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos” (LIBÂNEO, 2011, p. 137).

Para Cardoso (2011), o processo de reestruturação produtiva também tem sido vivenciado pelos docentes e intensificou-se na década inicial do século XXI, momento em que ocorrem as reformas educativas neoliberais e o Estado brasileiro passa a adotar “[...] ações de caráter gerencialista no que diz respeito às políticas educacionais nas áreas de formação de professores, nos modelos de organização do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (CARDOSO, 2011, p. 187). O autor entende que tudo isso contribuiu “[...] para transformações identitárias dos docentes, fazendo surgir a docência de resultados” (CARDOSO, 2011, p. 187), uma vez que o sistema educacional passa a se orientar por metas a serem alcançadas nas avaliações realizadas por instituições externas à escola, cujo foco está no desempenho dos alunos.

Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que os mecanismos de controle do trabalho docente, propostos por essas reformas, “[...] permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito desprofissionalização, tendem à proletarização e à desintelectualização do professor” (SHIROMA E EVANGELISTA, 2003, p. 6). As autoras afirmam ainda que esses elementos, entre outros, submetem o professor a um processo de desqualificação o que leva sua prática pedagógica à “[...] progressiva burocratização e relativa perda de vantagens em salário, status e privilégio” (SHIROMA E EVANGELISTA, 2003, p. 68-69).

A pesquisa realizada no estado de Goiás reafirma uma realidade escolar que já tem sido analisada e criticada em nosso país por outros pesquisadores: os professores vivenciam um contexto em que supostamente são interpretados como profissionais de suma importância no desenvolvimento da sociedade do conhecimento, e, no entanto, têm assumido demandas para além do ensino de componentes curriculares, ou seja, orientações relacionadas com a não drogadição, cuidados com a sexualidade, prevenção de violência e outros temas complexos. As exigências sobre o trabalho docente têm aumentado junto às responsabilidades do papel profissional que a sociedade anseia/impõe para o professor.

Minha visão de escola pública, hoje, é de uma escola totalmente decadente. Quando a gente vê nossa realidade aqui, por mais difícil que a gente acha, quando a gente conhece a realidade como um todo, percebemos que estamos em uma escola que, pode-se dizer, privilegiada. As escolas estão sucateadas, professores sem estímulo, aluno desinteressado, professor que também não tem interesse em ensinar, devido aos baixos salários e carga horárias excessivas. Muitas vezes cobramos do Governo, mas não damos nossa contrapartida também, então fica aquele jogo de empurra, numa instituição que hoje vejo como falida em todos os sentidos: A questão da formação, a questão em transmitir conhecimentos aos alunos e mudar essa realidade, por diversas questões políticas, sociais, a maioria dos professores não tem interesse, justamente por essa questão financeira que rege de fato, e questões familiares. Nossos alunos hoje que recebemos trazem grandes problemas familiares, que a sociedade acredita que os problemas sociais, serão resolvidos dentro da escola. Nosso aluno hoje não tem estímulo, e não vê, infelizmente, o porquê da escola. O professor por sua vez, com a falta de estímulo dos alunos e os baixos salários, também encontra-se desmotivado. (E04P2)

[...] eu vejo uma queda gradativa desde que eu comecei aqui na escola, quando eu comecei em uma sala de 40 alunos, 2, 3 não queriam nada com nada, os outros queriam e de repente foi diminuindo e hoje nos temos menos da metade querem alguma coisa com escola. A gente é rezar pedir à Deus que eles mudem de cabeça, e a gente conversa, fala, perde aula mostrando para eles a importância dos estudos. Os pais não querem saber dos filhos, os pais que vem na escola e querem saber sobre seus filhos, são justamente os pais cujos filhos não tem nenhum problema, os pais dos alunos que tem algum problema não passa nem na porta, você liga, você chama, você convida, e alguns, eu não consigo nem entrar em contato, infelizmente essa é a realidade, nossos alunos são de famílias sem cultura, que não se interessam pelos estudos dos filhos, os alunos vem pra escola porque senão Conselho Tutelar vai em casa. Os pais não têm interesse. (E02P03)

A escola passou a ser espaço de aprendizagens e cuidados para além dos componentes curriculares, o que de certo modo sobrecarrega o trabalho docente, pois, às vezes, cabe ao professor incluir em seu papel obrigações que caberia a outras instâncias sociais, ou seja, o professor na atual organização social, responsabilizar-se por todas as questões que estejam presentes no espaço escolar.

As precárias condições materiais de formação e de trabalho dos professores, a crescente desvalorização do trabalho pedagógico no interior da escola ao mesmo tempo em que se culpabiliza o professor pelo fracasso escolar, formam um conjunto de fatores que têm colaborado não só para o agravamento dos problemas escolares, mas também no que diz respeito ao comprometimento da saúde física e mental individual dos professores e uma dessas formas de adoecimento é conhecida como “[...] mal-estar docente, que gera a crise de identidade nos professores e os conduz a diferentes reações” (MARTINS, 2011, p. 15).

Apropriando-se do conceito de mal-estar-docente apresentado por Esteve (1991), Martins (2011) analisa como esse fenômeno afeta a personalidade dos professores. O mal-estar docente e a personalidade dos professores também nos parecem importantes objetos de pesquisa no campo investigativo sobre a formação e o trabalho docente.

Embora todas as formas de trabalho sob a perversidade da exploração dos meios de produção capitalista possam desumanizar, oprimir e adoecer os

trabalhadores, a docência possui especificidades únicas. A função do professor não é lidar com a transformação da matéria-prima ou outro objeto qualquer, mas sim promover a formação humana, atividade que demanda o dispêndio constante de força física e psíquica, além da intencionalidade educativa, fundamentada teoricamente.

As complexas relações entre educação e sociedade – que cada vez mais tem colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores – diluem-se em análises que colocam a escola e o professor como vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada. (MARTINS, 2011, p. 23)

Para Kuenzer e Caldas (2009) a intensificação e a precarização do trabalho docente são vivenciadas de formas diferentes pelos professores que trabalham em instituições públicas e privadas de ensino. Enquanto nas instituições privadas o trabalho docente encontra-se cada vez mais conformado às leis do mercado, nas instituições públicas têm-se a falsa ideia de que os professores podem trabalhar com mais liberdade, autonomia, valorização e satisfação.

Compreendemos que as relações de dominação e subordinação do trabalho docente precisam ser continuamente reconstruídas e reafirmadas, e conforme Apple (1998) há a possibilidade de negação e resistência por parte dos professores. Assim, torna-se fundamental compreender a peculiaridade que há no trabalho docente, que, por se tratar de trabalho não material, sua subsunção ao capital apresenta limites que podem ser levar à ampliação das formas de resistência por parte dos professores. Aqui estamos diante da contradição existente entre a natureza do trabalho docente e as condições objetivas para sua realização (KUENZER e CALDAS, 2009).

Nesse sentido, consideramos que o trabalho docente não pode ser compreendido como a mobilização de um conjunto de saberes e técnicas esvaziados de teoria, significados e sentidos. O conhecimento necessário ao trabalho docente não se constitui apenas nas experiências cotidianas de trabalho, mas é um processo de trabalho teórico-conceitual, político e filosófico, que se realiza na prática da atividade de ensinar, considerando-se os elementos e os meios de

produção do ensino com o objetivo de ajudar os alunos a aprenderem, internalizarem conceitos e formar o pensamento teórico. O trabalho docente é para nós a relação dialética entre formação e ensino, teoria e prática.

A realidade do estado de Goiás é uma particularidade que reflete e reproduz o fenômeno que tentamos analisar neste texto: a precarização do trabalho docente decorrente do fenômeno da internacionalização das políticas educacionais. Esperamos que isso ajude outros pesquisadores, formadores e professores da Educação Básica não só a alcançar uma compressão mais elaborada dos vários problemas a serem enfrentados, mas também a elaborar formas de enfrentamento desta realidade. O ser social do professor – sua consciência – não é um fenômeno individual, mas sim social, cuja origem está no trabalho como princípio ontológico, daí a importância de compreendermos as vicissitudes e contradições do trabalho docente no atual momento histórico em que vivemos.

Referências

ALVES, N. N. de L. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F. de; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.) *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev.1988.

BASSO, I. S. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História*. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1994.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. A. de; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.) *Políticas educacionais e trabalho docente*. Perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ENGELS, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Rocket Edition, 1999. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em 15.11.2015.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1991.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FREITAS, L. C. de. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES em fevereiro de 2011. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/13407446/523410334/.../TEcto+CEDES+Final.docx>. Acesso em: 12.12.2016.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho*. Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.) *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUENZER, A. Z. *O trabalho e a formação do professor da Educação Básica no Mercosul/Cone Sul*. Conferência proferida no XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/KUENZER-Acácia-Zeneide2.pdf>. Acesso em: 14.10.2015.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.) *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, D. S. *A avaliação diagnóstica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, 2013.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar.2013.

SANTOS, W. B. dos.; ROSA, S. V. L. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do Banco Mundial. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, n. 46, p. 665-687, set./dez. 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, jun.2008.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Orgs.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In. MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, RS, p. 35-57, abr.1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

AS IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA SOBRE A ESCOLA E O TRABALHO PEDAGÓGICO

FABIANO ANTÔNIO DOS SANTOS

DIEGO MARTINEZ VILALVA

FABÍOLA DA SILVA FERREIRA

Introdução

O presente texto apresenta o resultado de pesquisa realizada em duas escolas públicas do município de Corumbá-MS: a escola A, que apresentou um dos piores índices na avaliação do Ideb do município e escola B com um dos melhores resultados no Ideb do município¹. Nosso objetivo é explicitar os impactos que as políticas de avaliação têm causado sobre o trabalho pedagógico e problematizar a validade do Ideb como métrica de qualidade das escolas. Partimos de dois questionamentos: Em que medida estas avaliações realmente refletem a qualidade de uma escola? Há justificativas evidentes que configurem as diferenças apresentadas nas avaliações de desempenho das escolas pesquisadas?

As quatro últimas décadas têm sido fundamentais na configuração das políticas educacionais latino-americanas. Desde os anos 1980 e 1990, a região tem sofrido com as medidas neoliberais, em particular no campo das políti-

¹ Este trabalho é parte da pesquisa realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq) “As políticas de melhoria da qualidade da educação: a formação de consensos”, coordenada pelo Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos. Embora trate de realidade educacional do Estado do Mato Grosso do Sul, considerou-se oportuna sua publicação neste livro em razão da proximidade da temática e da oportunidade de intercâmbio com Grupos de Pesquisa que investigam as relações entre internacionalização das políticas educacionais e a qualidade de ensino nas escolas públicas.

cas sociais; visando proteger o desenvolvimento da economia capitalista, os países periféricos são levados a cumprir acordos quase sempre avessos aos interesses da maioria da população. Nestes acordos, as proposituras dos Organismos Multilaterais são disseminadas aos países por meio de leis, programas e projetos, dando a impressão de se constituírem como necessidades dos sistemas educacionais, sendo tais agências as responsáveis por trazer respostas aos problemas não resolvidos internamente.

No transcorrer dos anos 1990, os governos latino-americanos vão se submetendo cada vez mais às intervenções dos Organismos Multilaterais, modificando significativamente o cenário educacional. Políticas educacionais vão consolidando medidas e estratégias muito próximas em todos os países: ênfase na universalização da educação fundamental, descentralização associada à participação da sociedade civil, gestão baseada em princípios gerenciais, adoção de sistemas métricos da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos, por meio de avaliações em larga escala.

Mesmo com tantas ações em favor da implementação de políticas dessa natureza em toda a região, os Organismos Multilaterais apontam um importante problema: houve avanços no acesso à educação, mas pouco tem sido feito para garantir que esses alunos permaneçam nas escolas e, principalmente, que aprendam os conteúdos. A qualidade da educação relacionada organicamente à aprendizagem passa a ser o principal slogan das políticas educacionais para a América Latina e Caribe. Em decorrência dessa priorização, o instrumento privilegiado para a mensuração desta suposta qualidade e aprendizagem passa a ser as avaliações em larga escala.

Diante destas constatações, nos parece fundamental compreender como estas propostas têm repercutido no interior das escolas, ou seja, que impactos têm causado sobre o trabalho pedagógico e a gestão escolar. Em busca de responder a estes questionamentos, estruturamos o texto em duas partes: na primeira, apresentamos a construção da agenda pós-2015 e a centralidade que recebem as avaliações externas; na segunda, apresentamos alguns dos impactos sofridos pelas escolas pesquisadas em decorrência da aplicação das avaliações externas, tomando como referência de análise duas categorias: responsabilização docente e organização, seleção e transmissão dos conteúdos escolares.

Os resultados da pesquisa revelam a existência de poucas diferenças entre as escolas em termos de infraestrutura, formação de professores, trabalho pedagógico realizado, que sejam suficientes para justificar índices tão distintos entre as escolas pesquisadas. Em razão disso, o que o estudo mostrou é que as avaliações externas têm construído consensos entre professores sobre a importância de organizarem suas atividades pedagógicas tomando como referência os conteúdos solicitados nas avaliações.

Agenda pós-2015: prioridades e confluências dos organismos multilaterais para a educação para a próxima década

É possível afirmar, com certa margem de segurança, que os finais dos anos 1980 e toda a década de 1990 foram decisivos para a construção de uma agenda internacional para a educação. O aparecimento do neoliberalismo como principal forma de organização econômica e política foi decisivo para que novas proposições fossem realizadas para a educação em todo mundo. Tratou-se, de fato, de uma adequação dos objetivos educacionais aos objetivos econômicos capitalistas de cunho neoliberal. A educação, que pouco destaque tinha recebido no cenário econômico dos anos 1960 e 1970, torna-se, a partir dos anos 1980, fundamental na produção de capital humano. Segundo Fonseca (1998), a constatação de que o desenvolvimento do capitalismo deveria contar menos com o desenvolvimento dos países e mais com o desenvolvimento da produtividade dos pobres leva o Banco Mundial, por exemplo, a centrar suas ações, a partir da década de 1980, em áreas sociais como a educação.

Segundo a nova visão, a responsabilidade deveria ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade [...] A importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados aos projetos de infraestrutura econômica. Justificava-se a decisão pela necessidade de garantir à população mais pobre os serviços de saúde, educação e nutrição, considerados requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade. (FONSECA, 1998, p. 43)

Em Jomtien, Tailândia, foi dado o primeiro grande passo rumo à consolidação de uma agenda internacional para a educação. Com a realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, as primeiras prioridades são apontadas para o setor educacional. Em linhas gerais, o propósito era tornar a educação ferramenta de desenvolvimento econômico, e a principal estratégia deveria ser o processo de ampliação da escolarização.

Associadas à perspectiva neoliberal, as medidas de ampliação do acesso à educação fundamental não poderiam ficar a cargo apenas do Estado, era preciso contar com as parcerias (muito difundidas ao longo dos anos 1990 e presentes nos anos 2000 com força ainda maior).

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. *Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis:* entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. (UNESCO, 1998, s/p, sem grifos no original)

Ainda de forma bastante incipiente naquele período, essa recomendação vai se fortalecendo e torna-se uma das principais estratégias de sustentação da agenda internacional para a educação nos anos 2000. Pode-se destacar o Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar, como importante marco para a consolidação de novas prioridades para a agenda educacional em todo o mundo. Com a constatação de que os anos 1990 foram extremamente importantes para a superação da baixa escolarização que assolava os países periféricos, já que o número de alunos que ingressavam à escola atingiu, em alguns países, patamares superiores aos 90% (o Brasil atinge, no início dos anos 2000, 97% de alunos em idade escolar frequentando a escola). No Fórum de Dakar, os reformadores retomam de forma mais enfática o tema da aprendizagem, já anunciado na Declaração de Jomtien, dada a urgência em

superar os baixos índices de acesso à educação primária, fator impeditivo de desenvolvimento econômico. Assim, a meta de Jontien deixava de ser uma expectativa para se tornar realidade em parte da região: a universalização da educação primária. Segundo o documento de Dakar:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas EPT [Educação Para Todos]. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, 2001, p. 8)

Essas reuniões internacionais, sob o patrocínio da Unesco e do Banco Mundial, promoveram a criação em vários países latino-americanos do Movimento Educação para Todos, o qual se torna o mais importante e influente no estabelecimento da agenda internacional para a educação desde os anos 2000. A mudança de foco da universalização do ensino primário para a centralidade da aprendizagem repercutiu diretamente sobre as atividades realizadas no interior da escola, dando destaque à qualidade do ensino. Isso porque os reformadores concluíram que era preciso envolver os sujeitos diretamente responsáveis pela concretização da reforma (já que haviam constatado que a pouca eficiência das mudanças pretendidas na melhoria da aprendizagem dos alunos era devida ao pouco envolvimento dos professores, diretores, equipe pedagógica e pais).

Os esforços das reformas institucionais das últimas duas décadas têm revelado seus limites: não alcançaram, de maneira efetiva, e a escala suficiente, o núcleo do trabalho docente em aulas e escolas. As capacidades e desempenhos de docentes e diretores de escolas, reconhecidamente o núcleo mais duro em qualquer esforço de reforma, são o centro da nova agenda. (COX e SCHWARTZMAN, 2009, p. 15-16, tradução nossa)

Para Cox e Schwartzman (2009), é possível identificar dois principais limites das reformas nas duas últimas décadas (1990 e 2000). São eles: 1) as ações não afetaram de forma efetiva o núcleo da prática docente (seu fazer

pedagógico) nas salas de aula; 2) a capacidade de desempenho docente e de diretores das escolas se mostraram o núcleo duro da nova agenda, seu ponto mais fraco nas avaliações anteriores sobre os grandes desafios a superar para a próxima agenda. Os mesmos autores continuam afirmando que o principal problema da agenda internacional para uma educação global tem sido a falta de qualidade com que a educação se apresenta, refletindo diretamente na baixa aprendizagem dos alunos.

A nova agenda para a reforma educacional na América Latina baseia-se nas noções de que o setor público não pode renunciar a seu rol de responsabilidade de melhorar a qualidade e relevância da educação na região; que a educação se faz nas escolas e nas salas de aula, e lá é onde se ganhará ou perderá a batalha pela qualidade e relevância; que é parte da responsabilidade dos organismos públicos criar as melhores condições possíveis para a participação das instituições privadas, das organizações sociais e das famílias na provisão e no apoio à melhoria da educação em todos seus níveis. (COX e SCHWARTZMAN, 2009, p. 15; tradução nossa)

Esse tipo de declaração foi caracterizando gradativamente o discurso das reformas educativas apoiadas pelo movimento Educação Para Todos, levando as políticas para uma nova fase: centralidade das ações sobre a escola. Essa segunda onda de reformas, capitaneada por esse movimento, destaca que a luta deixa de ser a Educação ao longo da Vida e passa a ser Aprendizagem ao Longo da Vida. “Embora seja essencial o compromisso de atingir a matrícula universal, igualmente importante é aprimorar e manter a qualidade da educação fundamental para assegurar os resultados efetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2001, p. 19).

Associada a essa nova agenda, centrada sobre as atividades realizadas no “chão da escola”, a aprendizagem, segundo os reformadores, deve estar associada à qualidade da educação oferecida, que se vincula, por sua vez, à qualidade do professor. Temos aí, portanto, os três principais elementos da nova agenda internacional para o setor educativo: aprendizagem, qualidade da educação e qualidade do professor.

Em relação à associação entre qualidade da educação e a qualidade do professor, a proposta de articulação se mantém com a realização da nova Conferência Mundial de Educação, realizada na cidade de Incheon, Coréia do Sul,

em 2015. Na oportunidade, o movimento Educação Para Todos volta a destacar que uma educação de qualidade só é possível com professores de qualidade, reforçando que a qualidade docente esperada deve se articular a uma visão de eficiência e eficácia:

Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz. (UNESCO, 2015, p. 25)

Para que se possa mensurar a qualidade da educação e dos professores dos sistemas de educação nacionais e mundial, o movimento Educação Para Todos apresenta a avaliação como ferramenta principal. Torna-se, assim, ferramenta privilegiada para levantar, concretamente (isto é, traduzida em números), o nível que os alunos se encontram na aprendizagem (o que refletiria, segundo os reformadores, na qualidade da educação e dos professores). Elege-se, assim, as avaliações em larga escala como principal forma de mensuração da suposta qualidade da aprendizagem oferecida aos alunos. No documento elaborado em Dakar, a Unesco destaca que um dos principais objetivos é “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida” (UNESCO, 2001, p. 9). Em Incheon, as avaliações continuam sendo apontadas como ferramenta fundamental de mensuração da qualidade da educação e do docente:

Políticas e regulamentações de ensino precisam ser aplicadas para garantir que todos os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional e apoiados por sistemas bem

financiados e governados com eficiência. Sistemas e práticas para avaliar a qualidade da aprendizagem – que incluam a avaliação de insumos, ambientes, processos e resultados – deveriam ser instituídos ou aperfeiçoados. Resultados de aprendizagem relevantes devem ser bem definidos nos domínios cognitivo e não cognitivo e devem ser constantemente avaliados como parte integral do processo de ensino e aprendizagem. (UNESCO, 2015, p. 11)

A qualidade da educação vinculada à aprendizagem e à eficiência docente, passa a ser o principal slogan das políticas educacionais para a América Latina e Caribe. A avaliação ganha tamanha importância que provoca mudanças significativas no fazer pedagógico e na organização das escolas. Na nossa pesquisa, apresentada a seguir, observamos que essas mudanças alteraram as finalidades educativas das escolas e da educação, deixando de priorizar a transmissão e a apreensão de conhecimentos científicos e historicamente relevantes, para tratar daqueles conteúdos exigidos nas avaliações externas. Além disso, foram observadas mudanças na dinâmica escolar, em que a direção e a coordenação pedagógica davam mais atenção aos professores e alunos das classes participantes das avaliações externas em detrimento dos demais professores e alunos não envolvidos com as avaliações.

Implicações das avaliações em larga escala para a prática pedagógica

Com base na análise das atuais políticas em curso no Brasil, é possível identificar o empenho do sistema educacional, desde os anos 1990, em atender às recomendações dos Organismos Multilaterais. A inserção do país nos “caminhos da avaliação internacional” tem o objetivo de atrelar o desenvolvimento da educação nacional aos pressupostos da agenda internacional. Com efeito, segundo dados do PISA, o Brasil tem apresentado números que revelam o crescimento de alunos participantes de suas avaliações: em 2000 foram 4893 alunos; em 2003, 4452 alunos; em 2006, 9295 alunos; em 2009, 20127 alunos; em 2012, 18589 alunos; e em 2015 foram aproximadamente 33000, distribuídos em 965 escolas das 60 mil que o Brasil possui.

Os conceitos carregados de positivities que formam o conteúdo dos principais documentos elaborados pelos Organismos Multilaterais vão sendo

incorporados, em parte, nas práticas e discursos de professores e equipe pedagógica das escolas. Preocupados em conferir às suas escolas a mesma dinâmica e qualidade das instituições escolares dos países centrais, adotam como métrica de qualidade da educação e das aprendizagens os resultados alcançados nas avaliações internacionais, nacionais e locais. Essas avaliações tornam-se basilares a muitas políticas ainda hoje consideradas fundamentais para o desenvolvimento do sistema educacional, em geral, e das escolas em particular.

Procurando compreender os fatores que justificam as discrepâncias dos índices do Ideb entre duas escolas do Município de Corumbá (MS), uma com excelente índice e outra com índice muito abaixo da média do restante das escolas daquele município, fomos a campo realizar observações das aulas ministradas pelas professoras regentes nas turmas do quinto ano (turmas que fizeram a Prova Brasil naquele ano). Partindo do entendimento de que a qualidade da educação escolar não se mede apenas por meio das avaliações externas, realizamos observação da estrutura física (biblioteca, sala multimídia, sala de aula, cantina, entre outros), materiais didático-pedagógicos, além de entrevistas com os professores, diretores, coordenadores, gestores e com um dos representantes da Secretaria de Educação. Para facilitar a exposição dos dados empíricos coletados, nos referiremos aos sujeitos da pesquisa da seguinte maneira: professor 1, coordenador 1, gestor 1 e diretora 1 (escola A: com um dos menores índices) e; professor 2, coordenador 2, gestor 2 e diretor 2 (escola B com um dos melhores resultados no Ideb); e Secretaria (quando nos referirmos à entrevista com um dos representantes da Secretaria Municipal de Educação). A exposição dos dados foi organizada em duas categorias: a) qualidade da educação e responsabilização docente; b) organização, seleção e transmissão dos conteúdos escolares.

a) Qualidade da educação e Responsabilização docente

Como mencionamos no modelo de currículo de resultados, as avaliações externas passam a ser apresentadas como métricas de qualidade da educação, relacionando-a à qualidade do professor. Essa estratégia acaba por responsabilizar os professores pelos resultados obtidos. Estes professores, por sua vez, acabam envolvidos pelas tarefas que lhes são cobradas pela Secretaria Municipal da Educação e, muitas vezes, não se dão conta do grau de res-

ponsabilização no qual estão envolvidos, chegando até mesmo a defender o tipo de atuação do sistema de ensino na melhoria da qualidade de ensino de suas escolas. Esse comportamento é percebido entre os professores pesquisados, como é possível observar na fala do coordenador da escola A, com baixos índices no Ideb:

O Ideb é um retrato da nossa educação, entendeu? Eu agora vejo que o Ideb é o retrato de nossa educação e que o professor tem que fazer o papel dele, o papel do professor. Se ele não quiser continuar lá no último lugar do Ideb, ele tem que fazer alguma coisa para que a educação mude. Nestes dias eu falava para as meninas: “o Ideb é o retrato da nossa escola, olha o nosso retrato aí ele é preto e branco ainda! Vamos colorir esse retrato?” E é essa a preocupação, nós temos que melhorar esse Ideb... A estatística não é mentirosa, a estatística é verdadeira e você que está lá dentro sabe o porquê (a educação) está desse jeito, entendeu? (Coordenador 1)

A responsabilização docente leva o corpo de professores das escolas a olhar para o Ideb como um instrumento adequado para mensurar a qualidade da educação. O gestor da escola que tem melhores avaliações também concorda que o Ideb represente a qualidade das escolas, especialmente por manifestarem seus esforços com a aprendizagem dos alunos:

Eu acho que sim, porque observando as escolas daqui da cidade que obtiveram boas notas, elas melhoraram no seu Ideb. Mesmo a nossa escola, e outras escolas, elas tiveram um Ideb grande! São escolas que a gente vê que estão sempre procurando melhorar a educação das crianças, e investem realmente na educação das crianças, sabe? (Gestor 2)

O coordenador da escola A tem opinião parecida:

A gente teve um avanço na educação, e melhorar esse índice se traduz em melhorar a qualidade da educação. Porque eu acho, querendo ou não, o que é que não se mensura por número, né? [...] Se a criança tá ruim no Ideb, ela tá ruim em todos os sentidos. (Coordenador 1)

Para reforçar ainda mais as avaliações externas como estratégia de responsabilizar a escola e seus docentes pela qualidade da educação, o município

de Corumbá desenvolveu a “Ação Educativa” que, segundo a própria instituição, tem por objetivo: “aferir as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver no contexto da Reme, tomando-se como referências as aprendizagens definidas para as séries, a partir dos descritores da Provinha Brasil e Prova Brasil” (CORUMBÁ, 2016). E ainda “o diagnóstico levantado pela avaliação será utilizado para orientar o planejamento da equipe pedagógica da escola a fim de melhorar a qualidade do ensino em cada uma das séries do Ensino Fundamental” (CORUMBÁ, 2016). De acordo com a integrante da Secretaria Municipal de Educação:

[...] A Ação Educativa, que é a nossa avaliação aqui, fazemos seguindo as matrizes também da Prova Brasil. Então a gente pensa assim, “é, gente, a política pública nacional para educação mostra que a gente precisa trabalhar com esses descritores, com essas matrizes”. Então a gente também vai procurar essas metodologias! E a gente procura fazer uma sondagem de como está o processo de aprendizagem, de como está o pedagógico seguindo mais ou menos a mesma metodologia [...].
(Secretaria)

O depoimento mostra a função e a influência que as avaliações externas exercem nas escolas e no trabalho pedagógico, atuando como mecanismo de padronização e direcionamento do currículo escolar, como mostraremos mais detidamente na seção seguinte. As avaliações levam os professores da rede municipal a acreditarem que a qualidade da educação depende prioritariamente dos esforços que empreendem sobre o ato educativo, sem considerar fatores importantes, como infraestrutura da escola, condições de trabalho, orientação pedagógica, e sua própria condição salarial e suas carreiras profissionais.

A cobrança é minha mesmo como professora de quinta série, eu me cobro, eu me policio, eu fico muito preocupada porque é o nome da nossa escola. [...] Todos os funcionários, os membros que trabalham na escola, todos são cobrados sim, e tem esse compromisso porque é o nome da nossa escola, elevar o Ideb, todos contribuem sim. (Professor 2)

Você está trabalhando em cima dos descritores, aí você não sabe o que acontece na prova dos alunos, aí já me falaram assim: “cuidado viu professora, os alunos estão na prova Brasil esse ano” [...] Aí aparece todo

problema para cima do professor se os alunos saírem mal... Se o professor não é um bom professor, eles falam assim: “isso é para testar o professor”... (Professor 1)

A formação de consensos é o resultado mais significativo do processo de responsabilização dos professores. Estes trabalhadores deixam de compreender o processo em sua totalidade e passam a analisá-lo de forma parcial. À medida que os organismos multilaterais associam a qualidade da educação à qualidade do professor, este sente-se o responsável principal e direto para o sucesso de sua escola nos resultados obtidos, admitindo que a cobrança existe, mas é considerada normal para um processo que visa avaliar professores e alunos.

O Ideb é uma forma de você pressionar um pouco toda a educação, mas de uma maneira positiva. Porque muitas vezes, quando você deixa muito jogado, muito aberto, [essa pressão] vai ter um retorno muito bom, entendeu? Então é bom você cobrar, fazer com que aconteçam essas cobranças. Porque a escola vai se preocupar mais, o professor, o gestor, a coordenação, em atender, né? Porque tudo na vida é um concurso, desde que você nasce até lá no final da sua vida você tá passando por determinadas etapas que são concursos [...] Então, o Ideb vem para ser uma maneira de estimular a qualidade no ensino. As pessoas levam o Ideb muito como uma cobrança, eu não acho que leva a cobrança! O Ideb ele deve ser encarado como um estímulo, porque se você não tem ninguém para te cobrar... Um determinado profissional não vai fazer um trabalho assim tão maravilhoso quando ele não tem uma cobrança ali no final. (Diretora 1)

No trecho anterior é possível observar como a diretora da escola A percebe de forma positiva as cobranças feitas em função de se buscar boas notas no Ideb. Sua análise é de que as cobranças são necessárias. A diretora não deixa de ter certa razão, mas isto se as condições físicas, materiais, pedagógicas, organizacionais, fossem oferecidas de forma adequada. Diríamos que a cobrança referida pela professora poderia, sim, ser feita, mas dentro de uma ideia de “acompanhamento”, de avaliação no processo, e não apenas dos resultados.

Na sequência do texto, vamos observar que as avaliações, além de conduzir a práticas de responsabilização do professor, formação de consensos, elas induzem, também, certo tipo de seleção, organização e transmissão dos conteúdos escolares.

b) Organização, seleção e transmissão dos conteúdos escolares

As avaliações têm causado, de acordo com os dados levantados em nossa pesquisa, mudanças importantes na organização do trabalho pedagógico das escolas. Os conhecimentos desenvolvidos nas escolas são aqueles presentes nas matrizes de referência das avaliações externas “a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, com habilidades e competências suficientes para a vida adulta e social adequada, ordeira e normalizada” (COUTINHO, 2012, p. 24). Freitas (2014, p. 1090) afirma:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e Ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (grifos do autor)

De acordo com Coutinho (2012, p. 23), “é comum encontrar nos sistemas educacionais materiais distribuídos aos professores apontando que conhecimentos e habilidades devem ser enfatizados e valorizados para serem ensinados e, posteriormente, avaliados por exames externos”. No depoimento do Gestor1, podemos perceber bem como as questões das provas direcionam os conteúdos trabalhados pelos professores: “a gente procura orientar no sentido deles trabalharem dentro dos roteiros da Prova Brasil. Inclusive tem apostilas, tem os modelos para sempre orientar os professores, para ajudar os alunos a não terem tantos problemas na hora da prova”. Várias outras falas podem ser destacadas nesse sentido:

[...] Chegou esse Ideb, agora minha opinião é a seguinte: eles cobram muito descritor dos alunos, leitura e interpretação... Então, como ontem eu estava conversando com o professor, você cobra leitura e interpretação e tem que tirar tudo, conteúdo, gramática, ortografia porque você tem que trabalhar uma só coisa. (Professora 1)

[...] Foram criadas diretrizes de como trabalhar, dá para ser [um trabalho] muito mais objetivo. Pela avaliação, dá para o professor saber onde ele precisa se empenhar mais. [...] A prova que aplicamos de teste é estilo a Prova Brasil para testá-los. Quando existe um mau desempenho na sala nós fazemos um trabalho diferenciado com o aluno, tiramos da sala e fazemos algo diferente. (Coordenador 2)

Ao perguntarmos sobre a Prova Brasil, percebe-se que esta avaliação é vista como uma atividade positiva, capaz de apresentar os conteúdos ‘mais importantes’ que a escola deverá tratar nas aulas.

Então, a escola vê como uma coisa boa, como um estímulo, e utiliza do mesmo instrumento para trabalhar com as crianças. A prova nos ajuda a ver se a escola toda no geral está melhorando, né? [...] Os descritores são uma base para os professores, é como se fosse um objetivo, que você vai utilizar aquelas informações para você transmitir as informações aos alunos. Você vai se embasar naquelas informações para que, chegando ao final do ano, você obtenha um sucesso conforme aquelas instruções. (Gestor 2)

Os professores, inclusive, indicam como lançam mão de estratégias para trabalhar os conteúdos priorizados com base na Prova Brasil:

Trabalho em cima da Prova Brasil o tempo todo, a nossa meta é começar bem devagar primeiro para aqueles que têm dificuldade, é levar o percentual de desempenho de 5,5 para 6,5 pelo Ideb. O Ideb foi bom até para meu trabalho, até o respeito pela escola muda, as pessoas veem a escola de outro jeito. A escola também participa da Ação Educativa, eles vêm e elaboram as provas e aplicam nas crianças, a prova não é fácil, e se meu aluno sai bem nela, é ótimo, aproveitamos também para ver onde estamos errando. (Coordenador 2)

Como se pode observar nesses depoimentos, “o professor deixa de ter autonomia sobre a sua forma de praticar o currículo convertendo-se em um aplicador de normas impostas de fora para dentro” (COUTINHO, 2012, p. 25). De acordo com Freitas (2014, p. 1085), desde a primeira onda neoliberal, no início da década de 1990, a avaliação desempenhava papel fundamental na organização do trabalho pedagógico das escolas, não apenas como “um mero ‘fechamento do processo’, uma simples ‘verificação da qualidade do processo

pedagógico ocorrido’ como se propusera na didática clássica, mas uma categoria que orientava todo o processo do começo ao fim”. Esta centralidade da avaliação no processo pedagógico se consolida ainda mais nas escolas com a adoção das avaliações externas (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA e outras) que se tornaram censitárias após a introdução do Ideb (FREITAS, 2014).

As afirmações dos professores revelam, assim, que as mudanças no trabalho estão vinculadas ao que é exigido pelas avaliações em larga escala, revelando que a estratégia dos Organismos Multilaterais em interferir na forma e conteúdo da aprendizagem tem repercutido sobre as escolas de forma significativa.

Considerações finais

A elaboração de uma agenda internacional para a educação escolar, desde os anos 1990, é uma das questões que precisam ser estudadas com bastante atenção. O presente estudo mostrou que essa agenda vai se constituindo ao longo do tempo, respondendo às exigências dos Organismos Multilaterais, cuja função tem sido a de promotores das políticas neoliberais. Além de estudar a construção e consolidação dessa agenda, o estudo em tela demonstrou a importância de pesquisar seus impactos sobre as escolas e o trabalho docente. Uma das principais prioridades dessa agenda tem sido a associação entre qualidade da educação, avaliações externas e atuação dos professores.

Os professores acabam assumindo a responsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações, deixando de questionar sua validade e o que, de fato, representam para a formação humana e escolar dos alunos. Passam a buscar estratégias para melhorar as notas alcançadas por suas escolas, deixando de analisar criticamente esses testes padronizados. Esse modelo curricular gera, também, mudanças na rotina escolar que incidem sobre a organização e seleção dos conteúdos, uma vez que a escola para ser bem avaliada, passa a incorporar programas de treinamento para as avaliações realizadas.

Por fim, o estudo ora realizado mostrou que não existem diferenças significativas entre a escola com um dos melhores Ideb e aquela com um dos piores. Em relação às condições materiais, ou formação dos professores (alguns até atuam em escolas bem avaliadas e escolas mal avaliadas), observaram-se grandes semelhanças entre elas. O que se destaca com maior evidência é

a adoção de treinamentos pré-aplicação das avaliações por parte da escola A. Isso significa o falseamento dos resultados, significa a imprecisão de uma avaliação que deveria aferir a qualidade das escolas. Significa, principalmente, o direcionamento da atividade pedagógica para conteúdos meramente utilitários, trabalhados de forma aligeirada, empobrecendo a formação cultural e científica dos alunos da escola pública.

Referências

CORUMBÁ. *Prefeitura Municipal de Corumbá*. Disponível em: <www.corumba.ms.gov.br/noticias/corumba-inicia-nesta-terca-aplicacao-das-provas-da-acao-educativa-2015/17963/>. Acesso em: 16.02.2016.

COUTINHO, M. S. Avaliação Externa e Currículo: Possíveis Impactos e Implicações no Processo de Ensino Aprendizagem. In: *Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012*, p. 18-28.

COX, C.; SCHWARTZMAN, S. Las agendas pendientes de la educación. In. COX, C.; SCHWARTZMAN, S. *Las políticas educativas y la cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar Editores, 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1, p. 37-69, 1998.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

RODRIGUES, M. M. *Educação ao longo da Vida: a eterna obsolescência humana*. (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação, Florianópolis, 2008.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 1998.

UNESCO. *Educação Para Todos: compromisso de Dakar*. Brasília, 2001.

UNESCO. *Educação 2030 – Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, 2016.

A GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS POR MEIO DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS EM GOIÁS: A QUEM SERVE ESTE PROJETO?

ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI
ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI

O presente capítulo aborda as políticas sociais neoliberais, particularmente a política educacional no que se refere à gestão das escolas públicas, no contexto do avanço das estratégias neoliberais. A pesquisa aqui apresentada teve o objetivo de analisar qual a origem, quais as características e como são constituídas as Organizações Sociais (OS) destinadas à gestão de escolas públicas. A análise foi realizada com o propósito específico de explicitar as implicações dessa forma de gestão na oferta do ensino público de qualidade socialmente referendada. Com este propósito, inquirimos as finalidades das OS relativas ao direito universal de educação para todos, ao acesso a bens culturais e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes, necessárias tanto à sua inserção no mundo do trabalho como à sua emancipação cidadã. Tomamos como objeto de análise o projeto de transferência de gestão das escolas públicas para as OS, em Goiás, e seu respectivo documento de divulgação para a adesão da sociedade civil, Edital 0001/2016 – Seduce/Goiás. Para fundamentar a análise consultamos estudos das áreas do Direito e de Política Social, ampliados com fontes documentais e textos legais de âmbito nacional e estadual que regulam as Organizações Sociais e, ainda, o Projeto de Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado iniciada em 1998.

Iniciamos com breve histórico das OS como elemento integrante do terceiro setor articulado ao projeto neoliberal. Posteriormente tratamos de mostrar o projeto de transferência de gestão pública para o Terceiro Setor em Goiás para, finalmente, apresentar a conclusão com uma síntese dos achados.

Organizações sociais da sociedade civil características e contexto de surgimento

Iniciamos este breve histórico das Organizações Sociais (OS) ressaltando que, estas, em conjunto com as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e Organizações não Governamentais (ONG) formam o denominado terceiro setor. Todavia, o limite de espaço desse texto nos fez restringir esse tópico à análise apenas do contexto que possibilitou o surgimento das OS em Goiás.

Para compreender as figuras jurídicas em estudo, fizemos uma rápida incursão no processo que deu origem ao que hoje chamamos de Organizações Sociais. O primeiro documento normativo a tratar da questão, em bases aproximadas ao que se conhece atualmente, foi a Lei nº 91 de 28.08.1935, que em seu art. 1º definiu regras para o reconhecimento de entidade com utilidade pública, esboçando um conceito definidor do termo.

As sociedades civis, as associações e as fundações constituídas no país com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade podem ser declaradas de utilidade pública, provados os seguintes requisitos: a) que adquiriram personalidade jurídica; b) que estão em efetivo funcionamento e servem desinteressadamente à coletividade; c) que os cargos de sua diretoria, conselhos fiscais, deliberativos ou consultivos não são remunerados. (Lei nº 91/1935)

Os requisitos exigidos por essa lei eram singelos e resumiam-se praticamente na expressão “ao fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade”, conceito vago, podendo assumir o sentido que o intérprete lhe quisesse conferir. Essa simplicidade do conceito não foi motivo de preocupação até porque o título de utilidade pública, à época, não derivava nenhuma vantagem direta conforme o art. 3º:

Nenhum favor do Estado decorrerá do título de utilidade pública, salvo a garantia do uso exclusivo, pela sociedade, associação ou fundação, de emblemas, flâmulas, bandeiras ou distintivos próprios, devidamente registrados no Ministério da Justiça e a da menção do título concedido... (Lei nº 91/1935. Art.3º)

Na verdade, o reconhecimento estatal dado pelo título conferia credibilidade à instituição, o que contribuía para que ela conseguisse angariar doações. Em face desta situação, os próprios mecanismos de controles eram muito escassos, limitando-se a uma apresentação anual de uma “relação circunstanciada dos serviços que houverem prestado à coletividade” (Lei nº 91/1935. Art. 4º).

As transformações sociais pelas quais o país passou desde a década de 1930 trouxeram mais exigências na redefinição do arcabouço legal das entidades de utilidade pública. Com o tempo, uma série de benefícios fiscais, como isenções e acesso a financiamentos públicos, foram sendo criados como forma de diferenciação do regime jurídico destas organizações.

O que inicialmente era apenas um título honorífico, passou a abrir as portas das benesses estatais, distanciando-se da ideia original. Todavia os mecanismos de controle não evoluíram na mesma proporção, facilitando a utilização do título em manobras espúrias, como por exemplo, o famoso caso do conjunto de fraudes chamado de “anões do orçamento”¹, envolvendo políticos que montaram um esquema de corrupção, com a criação de entidades fantasmas, de fachada, que recebiam o título por meio de decreto legislativo e, portanto, com aprovação no orçamento federal de subvenções destinadas ao próprio grupo. A partir de então, iniciou-se um movimento para a reforma da Lei nº 91/1.935, que não logrou êxito. Apesar dos doze projetos apresentados, nenhum foi aprovado, em virtude da falta de consenso dos interesses políticos. Como não se conseguia a modificação do título “utilidade pública”, outros foram sendo criados, com o intuito de “esvaziar” aquele, já desprovido de qualquer credibilidade. Entre eles, os mais destacados atualmente são: Organização Social (OS)

¹ Em 1993, a CPI dos Anões do Orçamento investigou 37 parlamentares por suposto envolvimento em esquemas de fraudes na Comissão de Orçamento do Congresso Nacional. Os envolvidos roubaram mais de R\$ 100 milhões públicos, com esquemas de propina, para favorecer governadores, ministros, senadores e deputados. http://www.muco.com.br/index.php?option=com_content&id=272:escandalo-dos-anoes-do-orcamento&Itemid=53

normatizado pela Lei nº 9637/1.998 e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), normatizada pela Lei nº 9790/1.999.

As OS, da forma como estão atualmente normatizadas, foram idealizadas no contexto da elaboração do projeto de Reforma da Gestão Pública como parte da reforma do estado implementada pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Ministério da Administração, então liderado pelo ministro Bresser-Pereira (1995-1999).

Segundo Melo (2011), o ministro teve por inspiração os *Quasi autonomous non governmental organizations* (*Quangos*), existentes na Grã-Bretanha. Os *Quangos* eram organizações quase autônomas, não governamentais, que surgiram à época do governo de Margaret Thatcher. “Um dos vários objetivos apontados para a criação das *Quangos* é a introdução de práticas típicas do mercado privado no serviço público, as quais, acredita-se, eram mais econômicas e eficientes” (MELO, 2011, p. 66).

Conforme descreve Bonamino (2003), “[...] o projeto piloto da reforma do estado consistia em transformar fundações e autarquias integrantes do Estado, entre elas as cinquenta e duas universidades federais existentes, em Organizações Sociais” (BONAMINO, 2003, p. 270). Ainda segundo este autor, no projeto original as OS foram concebidas como entidades públicas não-estatais, de interesse nacional e de utilidade pública e, portanto, isentas de tributação, e que seriam geridas por órgãos colegiados constituídos por representantes do poder público e por membros da comunidade.

O documento do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), de Reforma do Estado, apresenta claro entendimento acerca das Organizações Sociais (OS):

[...] um modelo de organização pública não estatal destinada a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. (MARE da Reforma do Estado, nº 2, 1.998, p. 13)

Portanto, as OS são definidas como pessoas jurídicas de direito privado, sem finalidade lucrativa, criadas para prestar serviços sociais não privativos do Poder Público, por ele incentivadas e fiscalizadas, e assim qualificadas

após o ajuste de um Contrato de Gestão². De acordo com a Lei nº 9.637/1998 que em seu art. 1º afirma:

Art. 1º. O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei.

Para Di Pietro (2005, p. 17), a Organização Social:

[...] é a qualificação jurídica dada à pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, instituída por iniciativa de particulares, e que recebe delegação do Poder Público, mediante contrato de gestão, para desempenhar serviço público de natureza social.

Ainda segundo Di Pietro (2005), ao se referir a publicização³ e a Lei nº 9637/88, o Plano Diretor refere-se ao Programa Nacional de Publicização para definir a forma como se substituirá uma entidade pública por uma entidade particular qualificada como Organização Social, não deixando dúvida de se tratar de um dos muitos instrumentos de privatização que o governo vem utilizando para diminuir o tamanho da administração pública. A atividade prestada muda a sua natureza; o regime jurídico, que era público, passa a ser de direito privado, parcialmente revogado por normas públicas; a entidade pública é substituída por uma entidade privada.

² O Contrato de Gestão é que dá origem a Organização Social. Para Olivo (2005), o conceito de gestão é diferente daquele que deu origem ao Termo de Parceria, empregado nas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. OS tem a gestão de certo patrimônio público, que lhe é cedido pelo Estado. O Termo de Parceria, indica que recursos públicos podem ser destinados a uma entidade, mas não a gestão do patrimônio público. Sendo assim o Contrato de Gestão permite às OS prerrogativas que não são conferidas às OSCIPs, tais como a: gestão do patrimônio público; a utilização de bens materiais e recursos humanos de entidades extintas do Estado, desde que a extinção tenha sido realizada por lei específica. (OLIVO, 2005, p. 32 e 33).

³ Publicização é o movimento introdutor de um novo modelo de administração pública baseado em alianças estratégicas entre o Estado e a sociedade. É a transferência da gestão de serviços e atividades, não exclusivas do Estado, para o setor público não estatal, assegurando o caráter público à entidade de direito privado, bem como autonomia administrativa e financeira. O Estado passa de executor ou prestador direto de serviços para regulador, provedor ou promotor destes. Fonte: Dicionário Informal capturado do site <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/publiciza%C3%A7%C3%A3o/488/>>.

Dessa forma, a criação das Organizações Sociais pressupõe que os serviços públicos não exclusivos possam ser realizados pelo setor não estatal, mantendo o financiamento do Erário. As atividades estatais não privatizadas passam a ser realizadas pelo chamado Terceiro Setor que figura como uma alternativa para execução de serviços que não envolvem exercício do poder do Estado.

Peroni (2010) vê uma mudança no papel do Estado em relação às políticas sociais, sob a alegação de que se deve racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem considerados como improdutivas pela lógica de mercado. Por isso a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade por meio das privatizações (mercado), e para o Terceiro Setor pelo público não estatal (sem fins lucrativos).

Essa mudança no papel do Estado é fruto da Reforma do Estado brasileiro que segue os mesmos lineamentos do processo global de reestruturação capitalista, iniciado após a crise do capital nos anos 1970, que colocou em cheque o Estado de Bem-Estar Social e que, segundo seus ideólogos, foi um modelo de Estado responsável pela crise fiscal. Entretanto, na realidade, este modelo de organização do Estado já não atendia mais aos interesses do grande capital.

O projeto neoliberal emerge, no Brasil, com toda força nos anos 1980 como resposta a esta ‘crise’ e coloca a necessidade a redução do papel do Estado e a ampliação da esfera do mercado econômico, seguindo as tendências internacionais. Este projeto foi sendo conduzido com foco no ajuste fiscal, com a privatização de empresas públicas e desvinculada da ideia de fortalecimento da proteção social. No governo Collor o projeto neoliberal foi tratado de maneira vazia, mas no Governo Fernando Henrique ganhou impulso, sob a influência do então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Bresser Pereira.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) e a Emenda Constitucional nº 19/1998 (EC19/1998) traduziu-se em: privatizar a economia nacional, realizar uma reforma do Estado centrada no funcionalismo público, restringir os direitos previdenciários conquistados historicamente com a finalidade de abrandar a crise fiscal do Estado e gerar poupança para alavancar o crescimento econômico, conforme documento elaborado pelo governo de

Fernando Henrique Cardoso para a apresentação do Plano diretor da Reforma do Estado.

[...] mediante a flexibilização da estabilidade e da permissão de regimes jurídicos diferenciados, o que busca é viabilizar na implementação de uma administração pública de caráter gerencial. Já no caso da emenda na área da Previdência Social, objetiva-se assegurar que as aposentadorias ocorram em idade razoável e que sejam proporcionais ao tempo de contribuição do servidor. (BRASIL, 1995, p. 7)

Os direitos sociais conquistados por meio das lutas, travada pela classe trabalhadora no período pós-ditadura militar, foram seriamente atacados pela Reforma do Estado de 1998, principalmente no constava no Título VIII, Capítulo II que trata Da Seguridade Social na Constituição Federal de 1988. Esses ataques, que tiveram seu início no governo Collor (1990-1992), atingem seu auge no governo Fernando Henrique Cardoso e segue nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

O Terceiro Setor ganha centralidade no contexto da Reforma promovida nos anos de 1990, tendo como justificativa para a transferência de recursos públicos para setores não governamentais o argumento de que era necessário reduzir o tamanho do Estado que deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social da produção de bens e serviços. A partir de então, o Estado exerceria a função de mero promotor e regulador desse desenvolvimento e no plano econômico seu papel seria o “instrumento de transferência de renda” (BRASIL, 1998, p. 9).

O Estado, apoderado pelas entidades empresariais em nome de uma autonomia da sociedade civil em relação às políticas sociais, abandonaria o seu papel de executor ou prestador de serviços transferindo para os setores públicos não estatais a responsabilidade pela execução das políticas sociais. No bojo da reforma, a educação passa a ser vista como um serviço público não mais no sentido de uma atuação do Estado para a efetivação dos direitos sociais ou compromisso político da intervenção estatal para satisfazer as necessidades coletivas, mas sofre o que Teixeira (1956) denominou de uma “desfiguração” jurídica – em que a defesa da educação como serviço prestado pelo Estado, pública no sentido de domínio estatal para a fiscalização e gestão, fica perdida no debate privatista da educação como livre iniciativa.

O ministro Bresser-Pereira argumentou em favor das organizações do Terceiro Setor alegando que seriam mais eficientes, mais flexíveis e competitivas e, assim, atenderiam melhor aos direitos sociais. Explicitava claramente a lógica que guiava as organizações do Terceiro Setor, a do mercado, e que o Estado continuaria financiando os serviços sociais, “apesar de o controle político e ideológico passar para as organizações públicas não estatais” (PERONI, 2010, p. 7).

Apoiando-se no argumento da debilidade histórica do sistema público educacional brasileiro os empresários da educação se colocaram, então, como solução eficiente para a oferta de qualidade para a educação. A tese era de que eles possuíam soluções eficientes para a qualidade da educação, tomando como evidência os resultados que os estudantes das classes econômicas mais favorecidas obtinham nos exames nacionais e internacionais (Enem, Vestibular, Pisa), utilizando-se das falhas históricas das políticas educacionais brasileiras para comercializar os seus produtos, autoreferendados. Como se esses produtos, por si só, ao serem utilizados em qualquer escola, independentemente do contexto sociocultural e econômico em que estivesse inserida, fossem capazes de suprir as falhas estruturais e conjunturais que envolvem historicamente a escola pública brasileira.

Para Adrião (2015) a presença orgânica do setor empresarial, diretamente articulado aos próprios interesses, integra a “arena” política e procuram imprimir projetos educacionais subordinados a seus interesses. Há grupos empresariais e conglomerados econômicos buscando outras formas, além da oferta privada de ensino, de obter lucro com a educação. Colocando em risco o direito humano fundamental à educação, substituídos pela lógica de mercado, baseada no custo benefício em que o estudante é visto como mercadoria – *commodities*. Um exemplo citado por Adrião (2009) é o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial, formado por trinta empresas industriais que se propôs elaborar estudos sobre a indústria e a política industrial e, então, contribuir para a formulação de um novo projeto para o desenvolvimento brasileiro. O que chama a atenção é que alguns dos integrantes do instituto também compõem o grupo Todos pela Educação.

Bernardi, Rossi e Uczak (2013) também chama a atenção para o projeto Todos pela a Educação (TPE) em que os mesmos empresários que fundam o TPE são também os interlocutores junto ao Estado participando na definição de políticas educacionais.

O Terceiro Setor, segundo Peroni (2010) apela para a subjetividade ou ingenuidade das pessoas ao fazer uso de um discurso de ajuda mútua, de solidariedade, de filantropia, realizada por eles, mas que o fazem com o dinheiro público dos impostos que é deslocado para a esfera financeira.

Nessa lógica, do Estado mínimo, gradativamente vai desmontando as políticas nacionais de garantias sociais básicas, materializadas nos cortes de programas sociais à população de baixa renda, na diminuição dos benefícios da seguridade social e na criminalização da pobreza com o incentivo às práticas tradicionais de clientelismo, à filantropia social e empresarial, à solidariedade informal e ao assistencialismo. Tudo isso travestido de inovação, tratado como formas alternativas para tratar a pobreza e a exclusão social:

[...] entendida como uma situação de privação coletiva que inclui pobreza, discriminação, subalternidade, a não equidade, a não acessibilidade, a não representação pública como situações multiformes. Expressas entre outras situações como: crescimento da violência, o desprezo de longa duração, fragilidade das estruturas familiares, o crescimento do uso indevido de drogas, a mudança do sistema produtivo entre outros. (SPOSATI, 1999, p. 67-8 apud PIANA, 2009, p. 33)

O Estado capitalista historicamente assumiu os interesses da burguesia como classe dominante assegurando-lhes os privilégios e os benefícios para a primazia do lucro. Concordamos com Neto (1996, p. 100) “[...] a desqualificação do Estado tem sido, como se sabe, a pedra de toque do privatismo da ideologia neoliberal: a defesa do ‘Estado Mínimo’ para o Capital”.

O projeto de transferência de gestão pública para o Terceiro Setor em Goiás

É nesse cenário de defesa do Estado Mínimo que o governador do Estado de Goiás Marconi Perillo, eleito por quatro mandatos (1999 a 2002; 2003 a 2006; 2011 a 2014; 2015 a 2018) sinaliza, no ano de 2015, por meio da mídia goiana, a elaboração da proposta de transferência da gestão das escolas públicas de Goiás para o Terceiro Setor, sob o argumento de que Goiás se transformaria em uma referência de qualidade de educação para o Brasil.

O governador, em entrevistas concedidas, afirmava que a equipe da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (Seduce) estaria estudando a possibilidade de mudanças na gestão das escolas. Todavia, durante o processo de estudos e construção do projeto, as pessoas diretamente interessadas e que seriam atingidas pelo projeto não foram ouvidas e nem consultadas. Somente no final do ano de 2015, na segunda quinzena de dezembro, é que o projeto de transferência de gestão foi divulgado, em meio impresso. Quando este projeto veio a público, os estudantes das cidades de Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, e da capital Goiânia, já ocupavam as escolas em um movimento contrário a transferência de gestão.

No ano anterior, em 2014 o Fórum Estadual de Educação responsável pela condução do processo de elaboração dos Planos Estadual e Municipal de Educação, organizou em todo o Estado de Goiás audiências públicas para a discussão dos Planos Municipais de Educação, e o Plano Estadual de Educação que deveria servir de referência aos planos municipais não foi sequer discutido e nem reelaborado.

A despeito dessa movimentação pública, a elaboração do projeto de transferência de gestão das escolas públicas para as OS ocorreu sem que a comunidade educacional tivesse qualquer participação. O próprio Fórum Estadual de Educação, que de acordo com a Lei Complementar 026/1998 tem por competência colaborar na elaboração de políticas educacionais, não foi chamado a participar. Desse modo, o projeto de transferência da gestão das escolas públicas de Goiás para as OS ocorreu como uma decisão exclusiva do governo do Estado.

Neste estudo foi analisada a primeira versão do projeto disponibilizada (a versão impressa), considerando-se que mesmo após algumas críticas feitas pelos apoiadores do movimento de ocupação das escolas e por estudiosos de políticas educacionais, o projeto teve algumas modificações sem, contudo, sofrer alterações em sua essência. O documento contendo o projeto do governo de transferência de gestão das escolas públicas para as OS está organizado da seguinte maneira: a) uma primeira parte com o título “Justificativa para a contratação de organizações sociais da Educação para o Gerenciamento de Unidades Escolares Estaduais” apresenta-se formulado em treze parágrafos, todos enumerados; b) Anexo II - Diretrizes e Estruturação das Atividades a Serem Executadas por Organizações Sociais em que consta um texto

introdutório e onze subtítulos: c) Indicadores de Desempenho a serem avaliados; d) Precificação – justificativa – constituída de cinco parágrafos numerados, seguidos do local, a data e a assinatura do superintendente Executivo de Educação.

No primeiro parágrafo da justificativa o governo apresenta como argumento a complexidade da sociedade contemporânea que coloca grandes desafios e que para o enfrentamento desses desafios existem várias possibilidades de solução e vários atores. Em seguida, no mesmo parágrafo, ele apresenta sua opção pelas parcerias privadas, pois segundo o projeto o setor privado, “em conjunto com o Estado assegurariam que os direitos dos cidadãos sejam atendidos com maior eficiência, eficácia e efetividade” (SEDUCE, 2015). Deixa evidente que o modelo de organização e gestão a serem exercidos segue a vertente do que estava prescrito na Reforma da Gestão Pública, é uma forma de gestão baseada no modelo gerencialista⁴, consistindo-se no principal meio pelo qual a estrutura dos serviços públicos é reformada tendo em vista à consolidação de um Estado Mínimo.

No próprio título do documento, e nos três parágrafos seguintes, fica evidente que o parceiro privado pelo qual o Estado optou foi a OS. O que o documento não deixa claro é por que o governo de Goiás optou pelas OS? Por que não optou por uma OSCIP ou uma ONG, pois elas também compõem o terceiro setor? Quais elementos uma OS agrega à educação pública do Estado, diferentes do que já vem sendo feito pela gestão pública? Quais evidências permitem assegurar minimamente que essa opção, de fato, elevará os níveis de qualidade da educação em Goiás?

O texto do projeto cuida em explicar o que não é uma OS como se quisesse responder às críticas que estavam sendo feitas pelos apoiadores do movimento de ocupação das escolas, pois, quando o documento foi dado ao conhecimento público, após o dia 21 de dezembro de 2015, o movimento de ocupação já havia sido iniciado. No entanto as explicações dadas não inspiram confiança: primeiro, pela forma como o processo foi conduzido, sem qual-

⁴ O termo caracteriza-se pela imposição no setor público de técnicas de gestão importadas do setor privado, cuja introdução é encorajada pelos governos como forma de diminuir as despesas numa lógica neoliberal de reestruturação do Estado do bem-estar social. O modelo assenta-se em estratégias de gestão de organizações empresariais, destacando-se as noções de eficiência e eficácia, competitividade, entre outras.

quer diálogo com os diretamente envolvidos; em segundo lugar, pela fragilidade dos argumentos empregados, pois as afirmações feitas são vagas e dão margem para diferentes interpretações e não apresentam qualquer evidência empírica que lhes dê veracidade; em terceiro lugar, os escândalos envolvendo as OS da saúde começam a ser divulgados pela mídia nacional e regional; em quarto lugar, o reconhecimento por parte de pesquisadores, Ravicht, (2011), Rodriguez, (2015) e Castillo, (2015), de países (Chile, EUA e outros) que optaram por entregar as escolas públicas para o terceiro setor, adotando o modelo gerencialista na educação, que não obtiveram melhoras no desempenho dos estudantes nos exames nacionais, identificando a ampliação das diferenças entre os segmentos mais pobres e os mais ricos.

Agrega-se à falta de clareza nas informações, as afirmações conflitantes no próprio texto, por exemplo, que as OS não significavam diminuição da responsabilidade do Estado para como o cidadão; que não tratavam de privatizar a atuação do Estado; que não haveria perda do controle e de que não auferiria lucro. São afirmações polêmicas que não encontram consenso entre os estudiosos tanto do Direito Administrativo quanto de Políticas Educacionais. Para Melo (2011) e Paula (2005), o modelo de OS é o que mais se aproxima da privatização, pois o seu arcabouço legal favorece uma fuga para o direito privado. Fortini também expressa preocupação quanto ao risco de privatização:

Muitos autores não se conformam com a nomenclatura empregada, por enxergarem no modelo das organizações sociais tentativa de reduzir o aparato estatal; logo, exemplo de privatização. [...] Todavia, não podemos deixar de registrar a preocupação com a possibilidade de o Estado desconstruir sua estrutura, após a transferência da execução dos serviços arrolados na lei para as organizações sociais. (2006, p. 2-3)

Para Adrião e Bezerra (2013) a privatização não ocorre somente com a venda do patrimônio, mas por outros meios tais como: vales (escolhas ou *vouchers*); concessão da gestão à iniciativa privada; incorporação de processos de gestão; implantação de sistemas privados de aprendizagem (vendas de apostila ou de sistemas digitalizados).

A afirmação de que a gestão por OS não significa diminuição da responsabilidade do Estado contraria outra afirmação dentro do próprio texto do projeto: “O modelo OS impulsionará o desempenho da Seduce no cumprimento

de suas obrigações legais perante a sociedade goiana, apoiando-a a se desincumbir de sua obrigação de executar parte das atividades da Educação Básica” (Goiás, 2005). A Reforma da Gestão Pública de 1995, que originou a lei das OS, tinha por objetivo a redução do tamanho do Estado por meio da transferência de algumas responsabilidades, portanto, há sim uma desresponsabilização do Estado, neste caso específico, com a gestão da escola pública que será transferida para uma OS.

No anexo II do projeto, se apresenta as “Diretrizes e estruturação das atividades a serem executados por organizações sociais” (GOIÁS, 2015), reafirmado o modelo de gestão gerencialista que já está sendo adotado pela SEDUCE, desde 2011, quando foi lançado o projeto Pacto pela Educação⁵. As diretrizes apresentadas no projeto de transferência de gestão, em sua essência, não diferem do que havia sido colocada no projeto do Pacto pela educação, a diferença recai somente na questão da gestão. No Pacto pela Educação a responsabilidade pela gestão da escola ficava com a direção da escola, nesse novo projeto a intenção é entregar a gestão para uma OS. Nos dois projetos o foco do trabalho é a elevação da média do Ideb (política de resultados) e na responsabilização individual do professor pelo desempenho dos estudantes.

Em estudo realizado pelas autoras, em um dos municípios goianos por onde iniciaria o processo de transferência de gestão, constatou-se que quase a metade das escolas públicas da rede estadual será entregue para OS. A maioria dessas escolas (87,1%) obtém média, no Ideb, igual ou superior à média nacional. Um pouco mais da metade delas obtiveram médias superiores à projetada, e, em torno de 30% a média obtida foi igual à que foi projetado, sendo assim, aproximadamente 20% das escolas estaduais desse município obtiveram média inferior à projetada. Seria em nome desses 20% de escolas que o governo decidiu transferir a gestão para as OS? Mas entre as escolas relacionadas para serem transferidas para OS somente três obtiveram média inferior à projetada, nas outras quinze as médias foram igual ou superior.

A maioria das escolas estaduais do município com média inferior à projetada, quando se observa o seu desenho ao longo dos anos 2005 a 2013,

⁵ Projeto de Reforma da educação em Goiás implantado em 2011. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20.%20%20Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educaional%20Goiana.pdf>>.

nota-se que as médias vêm se elevando ano a ano, o que nos leva a inferir que, mesmo com toda a precariedade a que estão submetidas, elas esforçam-se para conseguir elevar essas médias. Uma OS que contasse com as mesmas condições materiais, infraestrutura e de pessoal que a escola pública conta atualmente e, ainda, distanciadas da realidade escolar, faria melhor do que a própria escola, de forma a justificar a transferência da gestão para o setor não estatal?

De acordo com o documento do projeto de transferência de gestão, a OS selecionada receberia dos cofres públicos o valor entre R\$250,00 a R\$350,00 para gerir a escola, valor esse fixado no contrato de gestão. Fica claro, então, que a OS não trabalharia nas mesmas condições materiais que a escola, pois teria mais recursos financeiros para a sua gestão do que a escola tem recebido. O dinheiro público pode ser transferido para uma OS estranha à escola, ele também pode ser transferido para o Conselho Escolar, que por sinal já existe como personalidade jurídica de direito privado criado especificamente para gerir recursos da escola. Além disso, já o faz, por meio de recursos oriundos do governo do federal, sendo submetido ao controle interno por parte da escola e da Seduce, e externo por parte do Tribunal de Contas do Estado.

Há, entre os educadores, a defesa da necessidade de que as escolas tenham um quadro de professores com a formação mínima em curso superior de licenciatura e que ingressem na carreira docente por meio de concurso público de provas e títulos, luta que ficou materializada no texto da Constituição Federal e da LDB9394/1996. Mas observando a realidade isso ainda não foi concretizado e tudo indica que não o será. No município analisado identificou-se que nenhuma escola da rede estadual conta com 100% de seu quadro de professores com formação em nível superior conforme determina a legislação. Em 72% das escolas o percentual de professores com formação adequada fica entre 75% a 50% do quadro. Isso nos leva a questionar em que medida esse número expressivo de professor sem formação mínima adequada estaria servindo de obstáculo para as escolas elevarem média do Ideb? Agrega-se a questão o grande número de professores em contrato temporários (em torno de 30% do quadro), pois o governo do Estado não realiza concurso para professores há aproximadamente dez anos.

Tanto a Lei nº 9637/198 quanto a Lei nº 15.503/2005 admite a possibilidade das OS contar com a de cessão de servidores públicos com ônus para

a origem (órgão do Poder Público), e os servidores públicos, cedidos as OS, continuarão vinculados aos seus órgãos de origem, desenvolvendo atividades para o setor privado, ficando implícito que esses servidores passam a compor um quadro em extinção, na medida em que os contratos passarão a serem feitos via Consolidação das Leis do Trabalho.

Nesse sentido, no texto do projeto e no Anexo VII – Minuta do Contrato de Gestão do Edital 001/2016 de Chamamento Público essas questões estão previstas, no item Precificação – justificativa, fica explícito a intenção do governo em manter esse quadro de professor temporário. Na Minuta do Contrato de Gestão no item 2.21 isto se confirma: “Manter em seu quadro docente, no mínimo, 30% (trinta por cento) dos profissionais do magistério pertencentes ao quadro efetivo da Seduce. O restante da mão de obra necessária será contratado, sob o regime da CLT” (GOIÁS,2016). Apesar de a Constituição Brasileira e a LDB determinar o ingresso no serviço público via concurso público de provas e títulos, tanto o projeto de transferência de gestão quanto a Minuta de Convênio admitem o professor temporário e sem formação adequada. Nas OS da saúde os trabalhadores relatam a questão da instabilidade e do assédio moral ao qual estão submetidos, além de que o trabalho a ser realizado quase sempre não está voltado para as características da população, mas para aquilo que foi determinado *a priori*, com meta que lhe dará visibilidade.

[...] Os números estão muito longe da realidade, conta. “E se você questiona, pode ser demitido, tenho vários amigos que perderam o emprego. O assédio moral é muito grande”. Ela relata casos de racismo e pressões para que profissionais não tornassem públicos os problemas dentro da OSS para não haver um *marketing* negativo para a gestora. (FRENTE NACIONAL CONTRA A PRIVATIZAÇÃO DA SAÚDE, s/d)

Conclusão

Na análise dos documentos da proposta de transferência da gestão das escolas públicas estaduais de Goiás não foram encontrados argumentos sólidos e convincentes nem dados empíricos que sustentem e justifiquem a real necessidade dessa transferência. Tomando por base a concepção de qualidade de educação presente nos documentos pautados na média do Ideb, não se jus-

tifica a transferência de gestão, pois a maioria das escolas que serão transferidas já ultrapassou ou igualou a média projetada.

A qualidade da educação que se entende necessária aos estudantes do estado de Goiás e do Brasil é aquela lhes garante o acesso aos bens culturais e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas e éticas, de modo a possibilitar-lhes a inserção, de forma consciente e crítica, no mundo do trabalho e o exercício da cidadania crítica. Esse é o requisito para a participação na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Para esse propósito, o modelo de gestão por meio de OS não apenas é desnecessário como, também, indesejável e ineficiente, além de representar um mecanismo disfarçado de privatização da escola pública. O projeto de gestão por OS desenhado pelo governo do Estado de Goiás não assegurará aos estudantes goianos o acesso ao conhecimento científico e cultural necessário ao seu desenvolvimento pleno. Este projeto, se executado conforme proposto, representará uma evidência contundente do refinamento dos mecanismos e estratégias do projeto neoliberal de Estado Mínimo, efetivados por meio da privatização de bens e serviços públicos.

Referências

ADRIÃO, T, et all. *Relatório de pesquisa: Sistemas de Ensino Privado na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito a educação*. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

ADRIÃO, T. et all. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 108, 2009.

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não produtivo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. *Anais... X Anped Sul*, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf>. Acesso em: 22.06.2016.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira – inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, 2003. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/235>>. Acesso em: 01 julho 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei nº 91, de 28 de agosto 1935*. Determina regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: 1995.

_____. *Lei nº 9394/1996*. Institui as Diretrizes de Bases da educação Nacional.

_____. *Lei nº 9637, 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Organizações sociais. *Cadernos do MARE de Reforma do Estado*. Brasília: MARE, Caderno 2, 1998. Disponível em: <http://www.mcti.gov.br/documents/10179/1697314/1_Caderno_MARE_OS.pdf/ee7fb94e-5b3b-45d2-8053-a70c4e8ec74f>. Acesso em: 24 dez. 2015.

FORTINI, C. Organizações Sociais: natureza jurídica da responsabilidade civil das organizações sociais em face dos danos causados a terceiros. *Revista eletrônica sobre a Reforma do Estado*, n. 6, 2006. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com.br/rere/edicao/06>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

Frente Nacional contra a privatização da Saúde. *Relatório: Contra fatos não há argumentos*. Disponível em: <<http://www.contraprivatizacao.com.br/p/materiais.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GOIÁS. *Lei Complementar nº 026, de 28 de dezembro de 1998*. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

_____. *Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). *Pacto pela Educação um futuro melhor exige mudanças*. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20%20.%20%20Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educativa%20Goiana.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). *Justificativa para a contratação de organizações sociais da educação para o gerenciamento de unidades escolares*. Versão impressa, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). *Aviso de chamamento Público n. 0001/2016*.

MELO, C. A. As organizações Sociais e as Quasiautonomous nongovernmental organizations (Quangos) da Grã-Bretanha: uma fuga para o direito privado? *Revista do Tribunal de constas do Estado de Minas Gerais*, v. 79, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/1211.pdf>>. Acesso em: 02 julho 2016.

OLIVO, L. C. C. *As organizações Sociais e o novo espaço público*. Florianópolis: FEPESE / Editorial Studim, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99641/livro_as_organizacoes_sociais.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 abril 2016.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Revista Serviço Social & Sociedade*, n. 50, p. 87-132, abril 1996.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresa*, v. 45 n. 1, 2005. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol46-num1-2006>>. Acesso em: 01 julho 2016.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do estado: parecerias público/privadas e a gestão da educação. *Anais... I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional*, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

PIANA, M. C. *As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>>. Acesso em: 25 jun.2016.

TEIXEIRA, A. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, out./dez. 1956. Disponível em: <<http://www.bvanisio-teixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>>. Acesso em: 01 abril 2013.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ESTRATÉGIA PARA A QUALIDADE DE ENSINO?

FABRÍCIO CARDOSO DA SILVA

Introdução

Este capítulo visa discutir questões ligadas à qualidade do ensino a partir da constatação de uma possível ambiguidade na política educacional brasileira, nos últimos dez anos, entre a instituição das avaliações em larga escala como referencial para aferir a qualidade da educação e a implantação de programas oficiais associados à concepção de Educação Integral, como o Programa Mais Educação (PME). Põe-se como problema se a concepção, os objetivos e as formas de operacionalização do Programa são compatíveis com as políticas educacionais que dão sustentação ao currículo de resultados, puramente utilitário, impulsionadas por organismos multilaterais. Ações públicas como o PME são consideradas estratégias de alívio da pobreza, coincidem com orientações do Banco Mundial, e são dirigidas para melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas do país. Assim, analisa-se a repercussão do Programa Mais Educação, anunciado em sua concepção como proposta indutora de Educação Integral, na melhoria da qualidade do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Estado de Goiás. A análise ocorreu com base em estudos que correlacionam orientações de organismos multilaterais com políticas educacionais de países emergentes (EVANGELISTA, 2013; LEHER, 1998; LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2017; TORRES, 2003; entre outros), nos documentos denominados “Trilogia de cadernos do Programa Mais Educação” e nas entrevistas com sujeitos que estiveram envolvidos no desenvolvimento do Programa Mais Educação em duas escolas públicas do

Estado de Goiás. Os dados e análises apresentados neste capítulo referem-se a uma parte de dissertação de mestrado¹.

O Programa Mais Educação e o enfoque “utilitário” de qualidade na Educação Integral

As crescentes críticas às formas convencionais de organização e funcionamento das escolas e ao ensino tradicional por parte de organismos internacionais, organizações educacionais, gestores públicos, pesquisadores e educadores têm posto em questão as clássicas finalidades e objetivos da educação escolar. Com isso, observa-se, por um lado, progressiva desatenção às escolas públicas regulares, aquelas que funcionam em apenas um turno escolar; por outro, a expansão do sistema de Educação Integral e em Tempo Integral, dentro do qual está inserido o Programa Mais Educação (PME).

O Programa foi criado pelo Ministério da Educação com o propósito de melhorar a qualidade da educação pública, tendo sido instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, como parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d). Tal como anunciado nos documentos de sua criação, trata-se de estratégia do governo federal para induzir as escolas públicas de ensino fundamental a ampliarem a jornada escolar e promoverem a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, sendo desenvolvido em parceria com os Estados, Distrito Federal, Municípios e outras Instituições Públicas e Privadas. O PME teve como objetivo assegurar a realização de atividades socioeducativas no “contraturno²”, voltadas para os campos da Arte, Cultura, Esporte, Lazer, Inclusão

¹ A Dissertação de Mestrado intitulada “O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral: Repercussões na qualidade do ensino”, de Fabrício Cardoso da Silva, foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás e defendida em 24 de agosto de 2017, sob orientação do Prof. José Carlos Libâneo. A pesquisa que deu origem à tese foi conduzida como um trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq).

² Contraturno se refere ao período oposto em que são realizadas as atividades do currículo formal desenvolvidas pela escola, tais como História, Português, Matemática, Educação Física etc. Geralmente, por meio de projetos, esse tempo posterior ao período da manhã ou anterior ao período da tarde é utilizado para propor atividades complementares, como reforço escolar,

Digital, Tecnologia da Informação e Comunicação, Tecnologia de Aprendizagem e Convivência, Saúde e Economia, de forma articulada ao currículo formal de escolas de ensino fundamental, vinculando-se ao Projeto Político Pedagógico dessas escolas, de modo a organizar o currículo na perspectiva da Educação Integral.

Devido seu grau de abrangência nacional e objetivos proclamados, é possível constatar que sua promulgação deu ainda mais visibilidade à questão da “qualidade da educação”, conceito este que se torna marcante a partir da segunda metade da década de 1980, no Brasil, primeiramente no setor econômico e, posteriormente, em outros setores, inclusive o da educação. Até então, o objetivo principal apontado pela legislação educacional e por teóricos do campo da educação para o funcionamento do sistema escolar era assegurar o acesso e permanência na escola visando a massificação escolar. A visibilidade do tema da qualidade da educação está relacionada com as investidas de organismos multilaterais para o planejamento das políticas públicas após a Segunda Guerra Mundial, mas foi acentuada na década de 1990, em grande parte, devido ao novo cenário instalado pela “globalização” e consequente internacionalização de políticas transnacionais. Nesse contexto, a educação foi assumida como setor estratégico, merecendo especial atenção de especialistas e consultores de organismos como o Banco Mundial e a Unesco. Com a participação decisiva do Banco Mundial, foram formuladas políticas voltadas para o alívio da pobreza e a transformação da educação em mercadorias (TORRES, 2003; CHARLOT, 2013; GROppo e MARTINS, 2008; LIBÂNEO, 2014), dando configuração ao modelo de qualidade pautado na lógica de mercado, difundido e assumido por organizações internacionais e governos, e adotado por organizações sociais, como “Movimento Todos pela Educação”³, em conexão com o Ministério da Educação.

atividades culturais, esportivas etc., de modo a melhorar o desenvolvimento do aluno em disciplinas formais ou, ainda, atender à formação plena do aluno por meio da oferta de atividades culturais e científicas. O grande diferencial da utilização do contraturno é a possibilidade de expandir o tempo e os saberes numa perspectiva que coadune com os princípios da Educação Integral, tendo em vista a possibilidade da formação plena do aluno.

³ O Movimento Todos pela Educação tem sua inspiração na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, criada na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos em março de 1990 em Jomtien/Tailândia. É um movimento que diz ser responsável por articular os anseios do poder público e sociedade. Com a adesão de organizações privadas, corporações e anuência legal do governo brasileiro, inspirado nos ideais deste movimento, foi criado o Plano de metas

O ano de 1990 se configura como o marco das grandes transformações/reformas na educação brasileira, em grande medida devido à expansão econômica global, da “revolução tecnológica” no país, da interferência de organismos multilaterais nas políticas públicas para a educação e da influência do ideário neoliberal e do movimento da Terceira Via na agenda dessas políticas (NEVES, 1995; EVANGELISTA, 2014). A estratégia internacional mais marcante nesse processo talvez tenha sido o entendimento de qualidade de educação aferido por meio de avaliações externas. Com isso, a qualidade das escolas públicas tem sido avaliada com base nos resultados escolares dos alunos em testes, dentro de uma política de avaliação em escala, muito próximo daquilo que se entende no meio empresarial como característica marcante do conceito de “Qualidade Total”. Assim, os resultados das avaliações externas têm sido fator preponderante na formulação das políticas educacionais, entre elas a implantação da Educação Integral, a qual deverá contribuir para o desempenho escolar satisfatório do aluno, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme apontam os próprios documentos do PME (BRASIL, 2009b, p. 30).

As políticas educacionais engendradas nos anos 1980-90 apresentam duas ações bastante conhecidas, a introdução das avaliações em larga escala como referencial para aferir a qualidade da educação e a implantação das escolas de tempo integral associado à concepção de Educação Integral. A análise dos documentos de orientação do MEC para o PME mostra, pelo menos até o ano de 2015, a introdução no sistema educacional dos princípios da Educação Integral e, como forma de aferir sua “qualidade”, a avaliação de desempenho dos alunos com base na avaliação em escala, orientada por uma perspectiva utilitária⁴ de educação, duas orientações teoricamente antagônicas.

compromisso todos pela educação (Decreto nº 6.094 de abril de 2007) visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O principal instrumento de verificação da qualidade deste movimento é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁴ O sentido “utilitarista” da educação concebe a mesma como uma mera ferramenta a serviço da ordem econômica, visando garantir que pessoas se preparem para o mercado de trabalho, que sejam úteis para este fim. Nessa lógica, Lenoir (2016), aportando-se em diversos autores desta temática, tem provado que o utilitarismo remete à busca pelo interesse individual e egoísta, pela dimensão econômica, tornando-se o único vetor do comportamento humano. Tal manobra leva a egoísmos porque induz os alunos, no âmbito escolar, à concorrência, própria do mercado, voltada para a satisfação do conforto econômico do indivíduo. É um processo de aculturação para uma economia de mercado onde o humanismo se encontra substituído pelo profissiona-

Contudo, Observa-se, igualmente, que o PME se insere nas propostas que visam certa qualidade da educação também em outras perspectivas, que se configura como uma política redistributiva de alívio da pobreza, de compensação do déficit educacional e de aprendizagem e de redução do fracasso escolar (repetência e evasão), com ênfase no atendimento de alunos provenientes de realidades socialmente vulneráveis, indutora do processo de “trocas culturais” e respeito a diversidade numa perspectiva intercultural/pós-moderna, entretanto, tais objetivos ficam comprometidos devido a “pressões” (FREITAS, 2014, p. 1094) que se estabelecem sobre a escola visando o alcance de metas. As próprias diretrizes do PME apontam para esse caminho.

O Programa Mais Educação em Goiás e a qualidade de ensino na escola pública: a pesquisa

Tendo em vista o que foi anunciado no início do capítulo, este texto visa discutir o impacto do Programa Mais Educação na melhoria da qualidade de ensino da escola pública no Estado de Goiás. Conforme registrado em Silva (2017), partiu-se do entendimento de que os documentos oficiais que orientam a implementação do Programa o elegem, explicitamente, como proposta indutora da implantação da Educação Integral, tida como fator propulsor da qualidade do Ensino Fundamental. A pesquisa, assim, consistiu em buscar, em duas escolas públicas (A e B) que aderiram e desenvolveram o Programa Mais Educação entre os anos 2008 e 2014, elementos para avaliar ações indutoras de Educação Integral, especialmente as relacionadas com a articulação entre atividades próprias do PME (ações socioeducativas) e as disciplinas do currículo formal do Ensino Fundamental, tendo como referência os objetivos e formas de funcionamento propostas nos documentos orientadores do Programa, denominados de “Cadernos da Trilogia do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2009b, c, d) que tratam da conceituação, operacionalização e implementação do PME. Para tanto, além do estudo de documentos, foram realizadas

lismo. Charlot (2013, p. 42), atribui este fato a “teoria do capital humano”, na qual a educação é vista como um capital que traz benefícios para a vida profissional. Tanto Lenoir (2016, p. 163) quanto Charlot (2013, p. 42) concebem que já não se vai à escola para estudar e desenvolver as capacidades intelectuais, por prazer, para ter uma vida bem-sucedida, mas para ter um diploma, o qual será a chave do acesso ao mercado de trabalho.

observações assistemáticas e entrevistas com sujeitos que atuaram no desenvolvimento do Programa no período de 2008 a 2014.

As entrevistas e observações foram realizadas entre setembro e dezembro de 2016 e contou com a colaboração de 20 sujeitos, provenientes das escolas “A” e “B”, sendo nove professores do currículo formal (02 - Português, 02 - Matemática, 01 - Ciências, 02 - Educação Física e 02 - Artes), cinco monitores socioculturais (03 da escola “A” e 02 da escola “B”) e seis gestores escolar (02 - Diretor, 02 - Coordenador Pedagógico e 02 - Coordenador do Programa Mais Educação).

Resultados da pesquisa

O objetivo deste capítulo foi analisar a repercussão do Programa Mais Educação, anunciado em sua concepção como proposta indutora de Educação Integral, na melhoria da qualidade do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Estado de Goiás. Para o tratamento e análise dos dados utilizamos as seguintes categorias: Educação Integral e a responsabilização da escola pública; Educação Integral e o tempo escolar; Educação Integral e o espaço escolar; Educação Integral e precarização da profissão docente.

Com esta pesquisa, chegamos a constatação de que a expansão do tempo escolar, numa perspectiva de Educação Integral/Tempo Integral, não foi capaz de romper com a operacionalização utilitária do currículo que já ocorre na escola pública, comprometendo os princípios clássicos da Educação Integral, como proposta que visa a formação plena do ser humano. Dessa forma, pode-se afirmar que não há coerência entre uma perspectiva/proposta de ensino que visa os princípios da Educação Integral, mas na sua operacionalização, enfatiza e desenvolve um tipo utilitário de currículo escolar. Há limitações de infraestrutura e pedagógica. Há também, pressões advindas de fora da escola, em escala hierárquica, que impedem que a mesma se concentre efetivamente no desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas da plenitude humana para além de duas áreas do conhecimento de forma autônoma.

O texto a seguir refere-se às principais conclusões a que chegamos após a análise dos dados e que corroboram com os resultados preliminares apresentados.

A precarização da educação integral mediante a insuficiência de recursos e o acúmulo de responsabilidades da escola

Para operacionalização do Programa Mais Educação, é sabido que as escolas administravam o gasto do recurso financeiro obtido por meio do PME/PDDE/Educação Integral. Eram orientadas a fazer as aplicações de duas maneiras: em despesas de “custeio” (transporte e alimentação dos oficineiros, compra de materiais pedagógicos e de consumo, contratação de serviços e outros materiais de consumo que não somente aqueles recomendados pelos documentos do PME); e em despesas de “capital” (aquisição de bens ou materiais de acordo com os itens constantes nas recomendações ou contratação de serviços para desenvolvimento das atividades) (BRASIL, 2013, p. 19). Tais investimentos visavam a concretização desta política pública, denominada Programa Mais Educação, reafirmando o compromisso do Ministério da Educação com políticas que enfoquem a “universalização da educação com qualidade social (BRASIL, 2009b, p. 23), ainda que não se defina nos documentos, de forma direta, o que seria essa qualidade social.

O interessante é que, de modo geral, conforme aponta Saviani (2011, p. 55), os investimentos em educação nunca foram suficientes para que de fato houvesse um “[...] salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado [...]”. O que, de fato, denota que os reflexos desse cenário macroscópico para a modalidade de Educação Integral não seriam tão diferentes.

Os Diretores “A” (16.11.2016) e “B” (02.12.2016) até reconheceram que os valores investidos em materiais pedagógicos pelo Programa eram suficientes, um bom dinheiro para este tipo de investimento. Entretanto, salientaram que ele não supria necessidades como infraestrutura, contratação de profissionais da educação, transporte, alimentação e alguns materiais pedagógicos, de valor mais elevado. Abaixo, seguem alguns dos relatos do grupo gestor dos Colégios Estaduais “A” e “B” que demonstram as principais dificuldades encontradas do ponto de vista da falta de investimentos:

[...] Como a gente servia almoço, não temos um refeitório, não temos assim adequação para criança assim se precisar tomar um banho, não temos adequação física do prédio. Isso eu me senti assim, muitas vezes

querendo fazer o melhor para o aluno e sentia que ainda faltava alguma coisa. (DIRETOR A, 16/11/2016)

[...] o programa em si, era muito bom, o programa que o governo faz. Porém, às vezes ele não observa a realidade de cada espaço. [...] O professor de outra disciplina levava os meninos à tarde, né, para dar [...] a suas aulas, ou dar um reforço, e aí nós tínhamos que procurar um lugar ou outro. É, estou falando em questão de sala, de espaço de sala. [...] (COORDENADOR DO PME A, 21/11/2016).

[...] as dificuldades do Mais Educação para a nossa escola é que questão da parte física, por exemplo, os meninos que ficam do matutino para o vespertino, eles não têm um banheiro para tomar banho, trocar de roupa, eles não têm um local para descansar, porque do matutino para o vespertino eles tem que ter um momento de descanso, tu não tens um espaço para sentar numa mesa e fazer suas refeições, o almoço por exemplo, certo? [...] 11:30 não tínhamos uma pessoa nesse horário para estar olhando os meninos, no caso a gestora, eu ou os funcionários do turno, nós colocávamos esses colchonetes lá de baixo das árvores para eles descansarem, então a minha dificuldade é parte física. (DIRETOR B, 02/12/2016)

[...] os pais as vezes eles se preocupam muito ne, assim principalmente com as meninas, então acabava frequentando mais era os meninos, [...] a gente tinha assim quem olhava eles, mais assim [...], não era uma pessoa. Por exemplo eu não ficava, porque eu recebia só por 14 horas, eu não ficava o tempo todo, eu tinha meus horários que eu fazia e vinha embora, quando as aulas estavam quase finalizando eu vinha embora, eu não tinha esse tempo de ficar na hora do almoço até porque eu tinha as aulas a tarde, então assim, não tinha uma pessoa na verdade pra falar, essa era a pessoa responsável, a vice diretora como ela tem muitas outras atividades, ela que acabava olhando, era uma das funções dela também, mais divididas por muitas outras, as vezes até de sair de compromisso, então era complicado nesse sentido. [...] ela que ficava com esses alunos na questão da transição, mais era um acumulo, era mais um para os acúmulos que ela já tinha. (COORDENADOR DO PME B, 06.12.2016)

Há de se perguntar, como a comunidade escolar poderia aderir a um Programa desta magnitude sabendo das demandas e dificuldades para imple-

mentá-lo diante dos parcos investimentos e recursos disponíveis? Os documentos da trilogia (BRASIL, 2009b, c, d) até preveem a necessidade de se buscar parcerias para sanar as dificuldades da escola frente ao desenvolvimento do Programa, mas seria essa a solução e motivação para os gestores abraçarem tal causa e desenvolverem a qualidade do ensino? Nas entrevistas realizadas nas escolas “A” e “B”, é possível perceber que o Programa Mais Educação, inicialmente, não teve uma aceitação tão sedimentar pela gestão escolar, nos moldes a que se propõe e que foram apresentados pela Seduce⁵:

[...] O Programa Mais Educação veio, assim, no início, não como uma opção, mas chamou os diretores e falou: “você têm que aderir, são obrigados a aderir”. No começo eles passaram para a gente, a secretaria da educação, como um programa, assim, que vinha muito fundo e realmente, né, um programa de alto custo que vinha muito dinheiro para a escola e eles não..., pelo que eu vi [...], estava assim, querendo tirar uma responsabilidade do Estado e por para o Governo Federal [...]. No início eu senti que eles queriam que a gente aderisse ao programa pela verba que viria [...]. E não falou muito nos benefícios, nós que fomos estudando e conhecendo o programa. (DIRETOR A, 16/11/2016)

Em uma mesma perspectiva, perguntado ao “Diretor B” se o programa foi iniciativa da escola, observou-se o seguinte:

Não! A Seduce, bom, ela simplesmente, eu fui chamada na secretaria, né, e não tinha espaço, a escola não tinha uma sala para atender esses meninos, certo? E eu tive que se virar mais uma vez com a ajuda da comunidade, improvisamos um espaço ali [...] que hoje está fechado, não está sendo usado. Nós improvisamos também com a ajuda da comunidade local para atender esses meninos, nós fizemos uma sala, um como diz, um puxadinho ali para atender esses meninos que vinha no contra turno [...]. Quando eu procurei a secretaria, [...] falei: “olha, mais eu não tenho espaço para atender esses meninos”. “Gestora a senhora tem que adaptar a escola, conselho, se vira, mais a senhora tem que receber os meninos”. Porque eu também não seria louca de deixar uma verba que estava vindo para escola voltar para os cofres públicos. (DIRETOR B, 02.12.2016)

⁵ Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás - Seduce.

Depreende-se desse fato que houve ‘uma certa pressão’ para a adesão ao Programa, motivada pelo investimento que seria realizado por meio do PME, que, em todo caso, contribuiria pelo menos para a compra de materiais pedagógicos que poderiam ser utilizados pela escola de modo geral. Como se observa, o fato de a escola pública trabalhar sempre no limite de seus escassos recursos financeiros tem levado a mesma a aceitar Programas desta natureza, mesmo que isso signifique desenvolvê-los em condições precárias de organização, pois não se trata de desenvolver a proposta com qualidade e com a aprovação da comunidade escolar como um todo, mas de garantir um certo grau de alívio frente insuficiência de recursos materiais – gerando novas demandas materiais –, cumprir as determinações imputadas por instâncias superiores e sanar problemas de aprendizagem de forma fragmentada, como se verá adiante.

A expansão do tempo escolar e a operacionalização utilitária de educação integral no programa Mais Educação

A utilização do tempo e espaço também estão intimamente associados aos investimentos. Um dos próprios documentos da trilogia (BRASIL, 2009b, p. 18) considera que a discussão sobre os mesmos, na educação integral, é uma das mais polêmicas. Nas orientações do PME, tempo se refere à ampliação da jornada escolar e espaço ao território onde cada escola se situa. Prevê a utilização desses dois recursos como forma de possibilitar pedagogicamente o diálogo (trocas culturais) entre escola e comunidade local, por meio de novas oportunidades de aprendizagem. Portanto, tendo em vista o enfoque da expansão do tempo escolar, este estaria centrado no fato de que experiências estranhas ao olhar da escola seriam contempladas, aquelas desenvolvidas pela comunidade local e de acordo com a lista de macrocampos do PME.

Observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo leva a uma alta incidência de relações positivas no rendimento dos alunos (CAVALIERE, 2007, p. 1019). Entretanto, é preciso se atentar para o fato de que o

aumento do tempo escolar, por si só, não garante que os alunos aprendam ou que haja elevação na qualidade do ensino (COELHO, 1997; CAVALIERE, 2006; 2007; 2016; COELHO e MAURÍCIO, 2016), muito menos que as atividades escolares sejam diversificadas, ampliando as oportunidades educativas para outros tipos de conhecimentos culturais e científicos. Nos moldes do PME, o que deveria ser criado para melhorar a qualidade do ensino – o que dependeria da forma como o programa foi desenvolvido e das condições de infraestrutura, territoriais (do entorno da escola/espacos), recursos humanos etc. –, teria grandes chances de contribuir para o aprofundamento das desigualdades sociais e reproduzir mais do mesmo, ou seja, a potencialização do fracasso da escola tradicional de turnos, tal como tem sido propagado pelos documentos da coleção “trilogia do PME” (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d) e previsto por autores como Cavaliere (2007, p. 1020).

Nesse sentido, as orientações dos cadernos da trilogia demonstram preocupação em relação à expansão do tempo e ao uso dele com atividades da comunidade, para além daquelas já ofertadas no currículo formal do ensino fundamental. Citam a possibilidade de ampliação dos saberes por meio do tempo expandido, com pessoas da comunidade ministrando as oficinas socio-culturais, buscando e criticando o viés tradicional cientificista que a escola já desenvolve. Entretanto, uma das orientações do programa, bem contundente e central por sinal, é o uso desse tempo para a preparação de alunos para os testes em larga escala, tomando o cuidado de não focar exclusivamente no reducionismo das especificidades das disciplinas de português e matemática. Em um dos documentos (BRASIL, 2009b, p. 36), é apresentada a seguinte disposição em relação às precauções para o uso do tempo expandido e sobre o reducionismo supracitado:

[...] é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados.

Por outro lado, tal citação não deixa de reforçar o compromisso do Programa com as avaliações externas, o que não chega a ser estranho, uma vez que o PME, sendo uma das mais de 40 ações do PDE, estaria alinhado às 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, plano esse que tem o Ideb como principal mecanismo de verificação da qualidade. Até 2009, 98% dos 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso, e todos aqueles que participam do Programa Mais Educação estavam nesse grupo (BRASIL, 2009c).

Conforme Saviani (2007, p. 1246):

[...] o PDE se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022.

Contudo, o fato de demonstrar que a preparação “extra” para os testes não é o único objetivo, não quer dizer que não seja o principal, pois, no documento Brasil (2009b, p. 30), evidencia-se o seguinte sobre o PME:

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil.

O principal instrumento de avaliação da qualidade da educação pública para o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é o Ideb. São variados os objetivos para a qualidade apontados pelo PME, mas o Ideb é uma das referências principais para a escolha das escolas, inclusive como estratégia para elevação do índice nos rankings nacionais e internacionais. Tais evidências são confirmadas pelo documento Brasil (2009c, p. 33), em que consta o seguinte sobre o PME:

O planejamento do Programa MAIS EDUCAÇÃO apoiou-se fortemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, sendo um dos critérios para a escolha das escolas participantes. [...] A apresentação dos quadros do IDEB dos estados e dos municípios participantes do Programa MAIS EDUCAÇÃO em 2008, [...], tem por objetivo contribuir para que os gestores levem em consideração o patamar da educação básica no seu estado ou município e as metas que deverão atingir.

O Ideb é estipulado por meio da aplicação de avaliações em larga escala. Luckesi (2016, p. 238) considera que estas avaliações em larga escala são um recurso fundamental para melhorar a qualidade do ensino, no entanto, alerta para o fato de que os resultados das mesmas têm sido utilizados para premiar ou castigar ou, ainda, para promover a imagem das instituições de ensino, na sua maioria, privadas, que buscam um desempenho satisfatório visando o mercado, mesmo que, para isso, recorra-se ao “treinamento” dos alunos para responderem “tecnicamente” e satisfatoriamente as avaliações externas.

Por mais que os documentos do PME coloquem ênfase em diversos objetivos para a qualidade, um aprofundamento de mais do mesmo, tendo em vista a resolução destes exames nacionais, foi o que permaneceu em maior evidência, inclusive na forma de seleção dos alunos, já que o programa tinha limitação de vagas para os interessados. Nos depoimentos dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do programa nos Colégios Estaduais “A” e “B”, quando perguntados sobre os critérios de escolha dos alunos e o grau de contribuição do Programa para aprendizagem dos mesmos, obteve-se as seguintes respostas:

Olha, no início eu acho que não contribui, mas à medida que a gente foi passar o tempo, eu vi que contribui e muito né, na área de português, matemática, socialização do aluno e na medida que que nós também fomos conhecendo o programa eu acho que foi de suma importância para a unidade escolar. (DIRETOR A, 16/11/2016)

[...] de cada série, o mínimo que nós tínhamos que ter era 30 alunos. Seja 30 do 7º, 30 do 8º, o mínimo. Mais nós já trabalhamos com menos que isso, sempre com 15, 20 e o critério para selecioná-los para participar do Mais Educação era de dificuldade na sala de aula, o aluno que não sabia ler, o aluno que não sabe matemática, multiplicar, que tem um

grau de dificuldade maior, ele é selecionado para fazer o Mais Educação. (DIRETOR B, 02/12/2016)

[...] a gente trabalhava muito com português e matemática porque a gente acredita no, que ela que vai dá um subsídio para todos, mais em contrapartida a gente oferecia todos os dias, aulas que eles se interessem com o grupo, que eles fizessem parte do outro, que eles pudessem se sentir estimulados, que quisesse vir para o Mais Educação. [...] os objetivos do programa, era exatamente esse, para melhorar o ensino do português e da matemática, é ter algumas atividades diferenciadas também e principalmente para atingir esse aluno que ficava muito sem o que fazer. (COORDENADOR DO PME B, 06/12/2016)

Por meio das entrevistas, é possível verificar a manutenção do que já vem ocorrendo no currículo formal do Ensino Fundamental, uma louvação das disciplinas de português e matemática, consideradas, pela comunidade escolar, em muitos casos, superiores às outras disciplinas, e a supressão de orientações que dão sentido e especificidade ao PME em virtude de uma melhor preparação para os exames estaduais e nacionais.

Ainda que o “Coordenador Pedagógico B (06.12.2016)” tenha se referido a outras atividades para além de Português e Matemática, enfatiza as mesmas como estímulo para os alunos participarem do programa e socializarem, estímulo este que estaria a serviço das duas disciplinas. Ainda nesta mesma citação, ele ressalta que “português e matemática” são a base para todos os outros conhecimentos, fator este que não passa de mera reprodução de equívocos.

Freitas (2011, p. 79) tem feito observações pertinentes sobre o assunto:

[...] Há uma argumentação que alguns liberais mais cuidadosos formularão como resposta. Dirão que sem Português e Matemática não haverá o desenvolvimento das outras áreas. Isso, porém, não tem sustentação nenhuma em pesquisa. O desenvolvimento dessas áreas, embora tenha interface, não depende de uma sequência que comece por essas disciplinas. Ou teríamos que admitir que um analfabeto não teria emoção, criatividade, afetividade. Não cabe aqui a argumentação de que começamos por essas disciplinas para depois avançarmos em direção a áreas mais complexas. Até porque muito dessas áreas são definidas nos primeiros anos de vida e de ensino.

As avaliações são importantes, sem sombra de dúvida. Elas contribuem para um diagnóstico, prezando sempre pela melhoria da qualidade, ainda que este conceito se apresente de forma imprecisa. Contudo, caso seja considerado que somente o “desempenho” em português e matemática precisa ser melhorado, pelo fato de as avaliações que compõem Ideb focarem nessas disciplinas, como saber se a qualidade das outras disciplinas do currículo formal ou das oficinas socioculturais estariam sendo satisfatórias? Em se tratando de Educação Integral, como é que a totalidade dos fatores poderiam ter seus problemas diagnosticados e sanados para uma possível melhoria do ensino nessa modalidade de educação? Como garantir que outras disciplinas ou atividades socioculturais tenham o mesmo reconhecimento para o desenvolvimento humano?

O PME busca valorizar as experiências locais, mas enaltece o compromisso com a elevação de posições em rankings por meio de disciplinas já desenvolvidas no âmbito da educação formal (disciplinar), não demonstrando, de maneira alguma, relação teórica ou prática existente entre os preceitos epistemológicos da “Educação Integral” e “Avaliações em Larga Escala”. Há apenas a orientação de que mais tempo e mais diversificação de atividades podem favorecer o desempenho frente ao Ideb, instrumento este que avalia parcialmente o processo, mas que gera resultados generalizantes e contraditórios quando observada a “diversidade de práticas pedagógicas” que a escola promove e que o PME enfatiza por meio de sua capacidade indutora.

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC. (FREITAS, 2007, p. 971)

Em síntese, pode-se dizer que o PME foi uma política estratégica que focou, prioritariamente, nas culturas locais como forma de desenvolver a qualidade do Ensino Fundamental, porém, foi avaliado e executado parcialmente, contradizendo os princípios da Educação Integral em detrimento dos preceitos universais formulados por instituições de crédito financeiro internacional,

neste caso, representadas pelo Movimento Todos pela Educação, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação/IDEB⁶, o que acabou por condicionar as escolas a caminhar enfaticamente com esse objetivo.

A expansão do espaço escolar e a responsabilização da escola pública

Para utilização de espaços variados, o Programa Mais Educação previa a utilização de recursos disponíveis ao redor da escola, uma vez que a maioria das escolas públicas do Brasil não contam com instalações físicas adequadas para o desenvolvimento de suas atividades.

É a partir do conceito de “cidade educadora⁷” que o programa buscou se desenvolver em outros lugares que não somente a escola. Conforme Brasil (2009b, p. 45):

A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios. (BRASIL, 2009b, p. 45)

⁶ [...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2007, p. 1252).

⁷ O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da “Carta Inicial das Cidades Educadoras”, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial à gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente. Esse documento foi atualizado em 1994 e novamente em 2004 para enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que ela desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa a integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade” (MOLL, 2011, p. 36).

É fato que a escola deve se apropriar dos espaços à sua volta, isso torna as aulas enriquecedoras, significativas para o aluno, mas desde que tais visitas e uso desses espaços sejam acompanhados de intencionalidade pedagógica e que os acompanhantes dos alunos, neste caso, os professores, tenham claramente em mente os objetivos pedagógicos que buscam para a disciplina. Uma visita ao museu ou a qualquer outro espaço sem um mínimo de apropriação conceitual e orientação do aluno, seja antes ou durante a visita, que sirvam de “lente” para a interpretação e análise do observado na realidade, não rompe com a aparência primeira dos objetos, não representa potencial para o desenvolvimento qualitativo do aluno. Por mais que fosse enfatizado nos documentos o fato de sair do espaço escolar e aproveitar o entorno da escola, as atividades se desenvolveram, na sua maioria, na própria escola, em salas de aula, quando disponíveis, na biblioteca ou debaixo de árvores (por falta de espaços).

Para utilização de espaços externos, a orientação do PME é que a escola deve buscar parcerias, tendo em vista a capacidade interssetorial do Programa, com outros órgãos do governo ou até mesmo com entidades privadas, ONG's etc., no sentido de que sejam utilizados outros ambientes e serviços específicos à natureza de atividades que a escola não tem condições de suportar em seu espaço físico. Nas duas escolas investigadas, esse aspecto se mostrou dificultado, seja pela falta de transporte para visita a espaços localizados no bairro da escola ou em outra localidade da cidade, pelas péssimas condições de conservação e segurança dos espaços públicos disponíveis, pelos perigos em frequentar locais não controlados (abertos) frente aos altos índices de violência, pela indisponibilidade dos espaços e serviços interssetoriais do governo nas proximidades da escola etc. Vale ressaltar que esses fatores não são estranhos à realidade brasileira, uma vez que, em regiões socialmente vulneráveis, muitos dos serviços públicos e privados não se encontram instalados.

Nas escolas investigadas, estas parcerias não se consolidaram, o que comprometeu o desenvolvimento do Programa, como se observa nos depoimentos da comunidade escolar, nos quais fica claro o local em que se desenvolveram as aulas/oficinas socioculturais:

E a gente se imaginava que esse projeto, com certeza vinha uma verba do, que a gente não precisaria, né, ver com [...] outras entidades particulares, privadas. (COORDENADOR DO PME A, 21/11/2016)

[...] a maioria dentro do espaço da escola, mais tinha atividades extra-classe como por exemplo trabalho de campo que os meninos fizeram quando eles estavam trabalhando as questões ambientais, [...] foi no último ano do Programa Mais Educação, nós fizemos esse trabalho de campo com eles. [...] para falar a verdade, [...] eu não tinha tempo para sair da escola, para buscar essas parcerias. Porque a secretaria da educação não dá tempo e as coisas da escola não dão tempo. (DIRETOR B, 02.12.2016)

O que se observa em Programas como este, que incumbem a escola de buscar sanar suas próprias deficiências de infraestrutura, entre outros aspectos, é que eles colocam em “cheque” a própria capacidade da escola em ofertar uma educação com “qualidade social”, sobrecarregando-a de responsabilidades extras como a Educação Integral de Tempo Integral, pois o ambiente não se alterou totalmente na perspectiva desta modalidade⁸ em escolas que aderiram ao PME. Não houve condições de infraestrutura e os profissionais da educação trabalhavam em tempo parcial e em várias escolas. Dessa forma, não basta saber planejar e ministrar uma aula aportando-se em conhecimentos pedagógicos e didáticos, mas também saber buscar parcerias com outras instituições da sociedade civil, responsabilizando-se por problemas que deveriam ser sanados pelo Estado. A escola é uma empresa e a culpa já não é mais do Estado que não conseguiu ofertar os espaços necessários para que a escola desenvolvesse suas atividades pedagógicas diversificadas, mas da própria escola que não conseguiu firmar as parcerias, uma vez que o Estado já deu o pontapé inicial para motivar as escolas a buscarem sua própria melhoria.

Os monitores socioculturais e a precarização do trabalho docente

Os monitores socioculturais não precisavam ter formação pedagógica para desenvolver as atividades propostas pelo programa e, mesmo quando

⁸ O fato de a escola aderir ao Programa Mais Educação não significa que ela abandonará seu status de escola de turnos. Ela desenvolve, sim, o Programa, mas no Contraturno, sendo, que, as atividades do currículo formal, bem como todos os trâmites para aprovações dos alunos nas disciplinas formais não se alteram. Isso implica dizer que mesmo o PME prezando pela integração curricular, isso não seria possível ocorrer, tendo em vista que a escola não se alterou, só abarcou mais responsabilidades.

era cobrada a necessidade de alguém desempenhar atribuições que demandavam formação universitária, era definido o caráter “preferencial” para o cumprimento deste quesito. Bastava que a pessoa estivesse cursando o ensino médio ou a Educação de Jovens e Adultos para que tivesse condições de atuar pedagogicamente frente às atividades socioculturais do PME. Os documentos mencionam, ainda, o fato de que o monitor sociocultural seja, pelo menos, conhecedor da área em que irá desenvolver a atividade de ensino (instrutor de judô, mestre de capoeira, agricultor, etc.) (BRASIL, 2013, p. 18), entretanto, na realidade das escolas investigadas e nos estudos de revisão bibliográfica já realizados, não é bem isso o que aconteceu. Basta observar os relatos coletados nos Colégios Estaduais “A” e “B” sobre a atuação dos monitores socioculturais nas unidades escolares:

Então, muitas vezes eles deixam a desejar faltando. E aí era um transtorno para a escola ficar aí 2 (duas) turmas sem professor, aí é na hora que o coordenador entra nesse foco aí [...], monitorar aquela aulinha para não ter que dispensar os alunos [...]. Aí eu mesmo entrava na sala e ia ajudar, por não ter que dispensar os alunos. (DIRETOR A, 16.11.2016)

[...] Uma pessoa que tem um diploma de faculdade aí, seja ele qual for, não vai querer dispender 4 (quatro) dias na semana, 5 (cinco), durante 4 (quatro) horas, para ganhar R\$ 300,00 (trezentos reais), é, para ganhar aí seus R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) [...]. Então essa pessoa que vinha, realmente ele estava precisando [...]. Acabava que o pedagógico ficava a desejar. (DIRETOR A, 16.11.2016)

Tinha uma rotatividade [de monitores]. Porque às vezes não tinha como, por exemplo, a pessoa começava a trabalhar lá e ficava 1 (um) mês, é, ganhava um, um valor pequeno, depois que ele observava: “nossa, só isso, trabalhei 1 (um) mês para ganhar isso?”, né. Então assim, não é, não foi gratificante para ele [...]: “não vai dá para mim, porque eu não, eu arrumei outro serviço, aí né, e eu tenho que sair”. Aí você... às vezes você trocava. (COORDENADOR DO PME A, 21.11.2016)

É um programa bom, mais assim, como a verba é muito pouca, principalmente para pagar os monitores, aí geralmente eles colocavam monitores despreparados, porque um professor, que já está na área que trabalha no Estado ele não vai querer pegar aquelas aulas do Mais Edu-

cação, então geralmente eles pegavam pessoas despreparadas porque outras não se interessavam, então assim a subsecretaria mandava, então as vezes não era nem professor [...]. (COORDENADOR PEDAGÓGICO A, 07.12.2016)

[...] as pessoas que iam trabalhar selecionadas para o trabalho eles deveriam, assim, ter uma maior qualificação, e uma maior remuneração também, não, tinha a remuneração deles, é muito baixa, então não tinha muito incentivo, e nenhum preparo para isso, [...] nossos monitores, eles não se empenhavam muito, porque o que eles recebiam era muito pouco, eu acho que precisa um maior incentivo para isso. (COORDENADOR DO PME B, 06.12.2016)

O regime de trabalho foi voluntário, conforme a Lei nº 9.608, de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Desse modo, como uma espécie de ajuda de custo, o valor recebido, em 2014, por uma oficina (mensal) era de R\$ 80,00 (oitenta reais) nas escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo. Era permitido ao monitor ministrar mais de uma oficina sociocultural.

Ponderando sobre a atuação de pessoas que não dispõem de formação pedagógica, Cavaliere (2007, p. 1031; 2009, p. 58) se refere a estas como “profissionais não-docentes” e enfatiza que a falta de planejamento, controle e avaliação pode levar a concepções assistencialistas de “atendimento” às crianças, desconectadas do Projeto Político Pedagógico. Supõe a necessidade de se legitimar a atuação dos que ensinam e dos que aprendem, demonstrando a necessidade de uma formação pedagógica.

Contudo, as atividades socioculturais foram desenvolvidas por pessoas que não eram profissionais da educação. Poder-se-ia pensar que pelo menos os professores das disciplinas curriculares formais planejassem as aulas em conjunto com os monitores e vice-versa, mas, institucionalmente, nas escolas investigadas, essa relação não existiu, até mesmo pelo fato de que os professores das disciplinas do currículo formal, nos horários em que ocorria o PME, ou estavam ministrando aulas das disciplinas do currículo formal ou estavam trabalhando em outras escolas ou outros empregos, visando uma complementação salarial. Nas entrevistas, obtivemos as seguintes respostas sobre como ocorriam os planejamentos para a realização do PME:

[...] tinha só mesmo entre os professores mesmo da rede. Com os monitores nunca teve essa interação. Tinha com o coordenador do Mais Educação, ele estava sempre presente nos trabalhos que a gente fazia na área nas horas de atividade, que a gente fazia, assim, uma, era uma vez por semana, reunia todos os professores, no contra turno no período que não tinha aula, e ele estava lá, então nesse momento, eles estavam participando, agora os professores, monitores deles nunca estavam, interagiam com os outros professores não. (COORDENADOR PEDAGÓGICO A, 07.12.2016)

[...] os professores formais do ensino regular passavam aquelas dificuldades maiores que os alunos estavam, mas era tudo para mim, [...] as dificuldades maiores que eles estavam tendo. E aí eu fazia essa interlocução aí com eles [monitores socioculturais], e depois eles me repassavam como que estava acontecendo também, os professores lá do Mais Educação. Os monitores na verdade. (COORDENADOR DO PME B, 06/12/2016)

Os envolvidos nessas atividades escolares devem ser profissionais da educação, tendo em vista que estes possuem formação para lidar com o trabalho pedagógico e didático na escola e, mesmo quando a atividade exigir pessoas da comunidade, o planejamento deve ser realizado em conjunto e previsto no PPP da escola (COELHO, MARQUES e BRANCO, 2014, p. 373; PAIVA, AZEVEDO e COELHO, 2014, p. 53). Também não basta que estes professores, profissionais da educação, trabalhem em várias escolas ou em outros empregos. Devem ser contratados em regime de dedicação exclusiva, em uma única instituição, só assim a escola de tempo integral poderá caminhar para um ensino de melhor qualidade (BRANDÃO, 2009, p. 105).

O fato é que, na prática das escolas analisadas, os monitores socioculturais, muitas vezes ‘perdidos’ sobre o que planejar para trabalhar com os alunos recebiam orientações do coordenador do Programa Mais Educação, que era um servidor efetivo designado para esse fim. Dessa forma, nas reuniões de planejamento da escola, o coordenador conversava com os professores de português e matemática e pedia orientações, que eram repassadas para os monitores, ou seja, os conteúdos que as disciplinas de português e matemática estavam trabalhando eram aqueles que seriam desenvolvidos nas oficinas socioculturais.

Os monitores socioculturais entrevistados, estes, por sua vez, foram unânimes em afirmar que só estavam trabalhando em regime voluntário devido ao fato de estarem desempregados naquele momento, com disponibilidade de pelo menos um período do dia. O valor pago como ajuda de custo pelo PME era o principal atrativo que motivava a atuação dos mesmos. Isso acabava por gerar uma rotatividade de pessoas à frente das oficinas socioculturais, uma vez que os monitores já empossados acabavam encontrando emprego e abandonando o programa, em muitos casos, sem aviso prévio.

Os monitores socioculturais, perguntados sobre o valor que recebiam para desempenharem sua função no Programa, responderam:

[...] na época eu estava desempregado [...]. Aí esses R\$ 320,00 (trezentos e vinte) que vinha, acho que era 320 (trezentos e vinte) mesmo ou era 350 (trezentos e cinquenta), uma coisa assim, assim, chegou em uma boa hora, né? Eu falei: “Se eu não pegar... é R\$ 320,00 (trezentos e vinte) a menos, então eu vou pegar que enquanto eu estou sem fazer nada eu vou fazendo alguma coisa, vou me distraindo e fica bom para todo mundo». [...] pelo trabalho que a gente tinha, realmente não era suficiente. Porque você ficar ali o tempo todo, tendo aquele trabalho todo, aquela responsabilidade toda para realmente um salário que era, [...] não valia à pena, a gente fazia mesmo porque a gente queria fazer. (M. S. PINTURA A, 16.11.2016)

[...] Ajuda de custo para despesa de transportes, alimentação, assim, era pequena, sim, era pequena, né, lógico, fato. Nós tivemos o reajuste, mais, assim dentro da carga horária que era disponibilizada, do meu tempo que era disponibilizado para as oficinas, né, das 3 horas diárias, das 15 horas semanais, né, eu acredito que não digo que seria o suficiente, que seria hipocrisia, a gente trabalha, a gente tem todo um acompanhamento. (M. S. ESPORTE B, 06.12.2016)

A falta de um vínculo efetivo com as atribuições do Programa acabou por dificultar o compromisso efetivo daqueles que trabalhavam na condição de voluntários, pois necessitavam buscar fora da escola, uma forma de subsistência mais favorável à manutenção de suas necessidades básicas de sobrevivência, inviabilizando o tempo necessário para o planejamento das oficinas socioculturais e participação em instâncias de planejamento da escola como um todo.

Os escritos de Marx (2011, p. 53) contribuem para o entendimento desse quadro, possibilitando compreender os condicionantes da falta de envolvi-

mento efetivo dos monitores diante do planejamento e ensino das oficinas socioculturais:

[...] o primeiro pressuposto de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida.

Assim, o PME não garantiu condições mínimas para que, pelo menos os monitores pudessem se reproduzir como trabalhadores, para que pudessem suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, daí algumas das limitações que não contribuíram para o envolvimento efetivo dos mesmos, ocasionando a rotatividade mencionada.

Como se percebe, as dificuldades não se esbarravam apenas na falta de espaços adequados as demandas da escola, na incapacidade pedagógica e na falta de capacitação dos monitores para desempenho do trabalho educativo, mas, também, no suporte pedagógico direcionado aos mesmos, na falta de planejamento, na falta de vinculação empregatícia e valorização da profissão docente, na improvisação diante da necessidade da contratação imediata, quando do abandono de algum monitor, e na indisponibilidade de pessoas qualificadas para atuar no regime voluntário, devido às condições trabalhistas nada atrativas do ponto de vista salarial, que não permitiam, minimamente, ao homem, “*fazer história cotidianamente*” pelo seu trabalho. Uma verdadeira lógica de desresponsabilização do Estado e indução de “Estatização” da comunidade escolar e local.

Conclusão

O Programa Mais Educação, ao pregar a autonomia das escolas e convocar a atuação da comunidade circunvizinha para a melhoria da qualidade da educação, da forma que foi operacionalizado, demonstrou potencial para

desobrigação do Estado frente ao que seria sua responsabilidade como mantenedor da educação enquanto direito social básico e “Estatizou” a comunidade civil na condição de “voluntariado” para dar conta dos prejuízos causados pelo seu próprio distanciamento. Um ato intencional, que estimula o protagonismo da comunidade civil, mas com baixo custo e com responsabilização direta das escolas signatárias ao PME, uma vez que o fracasso seria decorrente da falta de gestão da escola, e não do Estado que, do seu ponto de vista, já teria provido todas as condições “Indutoras” possíveis.

Esse distanciamento, ou pelo menos, falta de comprometimento, tem a ver com o ideário da Terceira Via, em que o Estado recua de suas obrigações se dizendo ineficiente e atribui à sociedade a obrigação de cuidar de seus próprios interesses e, mesmo que os recursos financeiros se demonstrem insatisfatórios ou inexistentes, essa mesma sociedade é culpada pelo sucesso ou fracasso diante da ação desenvolvida. Ao Estado, cabe apenas coordenar, financiar, modestamente ou não, e cobrar resultados – “Accountability”.

Quanto ao currículo anunciado na proposta, este por sua vez não foi objeto de planejamento pedagógico nas escolas nem houve evidências de sua implantação na prática escolar, comprometendo a articulação entre as atividades socioeducativas e o currículo formal. Na realidade, o currículo efetivamente adotado foi o currículo de resultados e o que se viu foi o paralelismo entre dois tipos de atividades: um constituído pelas disciplinas curriculares formais conforme o currículo instrumental envolvendo todos os alunos e outro baseado em atividades socioculturais, de caráter facultativo, voltadas para os alunos com maior dificuldade nas disciplinas Português e Matemática. O currículo anunciado não só não se efetivou na prática escolar com os princípios da Educação Integral como foi inteiramente anulado pela adoção do currículo utilitarista, incompatível com uma visão de Educação Integral.

Por fim, há de se ressaltar que houve perda da qualidade de ensino que teria por base a formação humana por meio da formação cultural e científica plena e do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, e a não efetivação da proposta de indução da Educação Integral, ao contrário dos objetivos proclamados nos documentos do Programa Mais Educação.

Referências

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 07 out. 2014.

BRASIL, MEC. *Programa Mais Educação: Manual Passo a Passo*. Brasília, D.F, 2009a.

BRASIL, MEC. *Série Mais Educação: Educação Integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília, 2009b.

BRASIL, MEC. *Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. Brasília: MEC - Secad, 2009c.

BRASIL, MEC. *Série Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília: MEC - Secad, 2009d.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 07 de out. 2014.

BRASIL, MEC. *Série Mais Educação: Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC - Secad, 2013.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez 2016.

CAVALIERE, A. M. Escola de tempo integral versus aluno em tempo integral. Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Políticas especiais no ensino fundamental. In.: FONTOURA, H. A. (Org.) *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, L. M. C. C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papyrus, 1997. p. 191-208.

COELHO, L. M.; MAURÍCIO, L. V. Sobre tempos e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2016.

COELHO, L. M. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, 2014.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: A consolidação do neotecnismo no Brasil. In.: Fontoura, H. A. (Org.) *Políticas públicas, movimentos sociais: Desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: Versão Experimental*. 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!s.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

GROPPO, L. A; MARTINS, M. F. Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para educação. *RBPAAE*, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.

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

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às Ciências da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 159-167, jul. /set. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Orgs.) *Educação Básica: Políticas, Avanços e Pendências*. São Paulo: Autores Associados, 2014.

LUCKESI, C. C. Avaliação em larga escala em educação no Brasil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. B. R.; ROSA, S. V. L. *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Espaço Acadêmico - CEPED, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

PAIVA, F. R. S; AZEVEDO, D; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *R. Est. Pesq. Educ.*, v. 16, n. 1, Juiz de Fora, 2014.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 45-58, jan/jul. 2011.

SILVA, F. C. *O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral: Repercussões na qualidade do ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2017.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Mendonça Leão - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades. E-mail: *alemleao1@gmail.com*

André Luiz Araújo Cunha - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Doutorando em Educação pela mesma Universidade; Especialista em Formação de Professores - Ensino de Ciências; Licenciado e Bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: *aluizcunha7@gmail.com*

Beatriz Aparecida Zanatta - Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na Linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos e no curso de Licenciatura em Geografia. Estuda e investiga formação de professores, didática, metodologia da pesquisa, metodologia de ensino, teoria e método. Faz parte do corpo editorial da Revista Ensino de Geografia da UFU. Anteriormente coordenou o curso de Licenciatura em Geografia da PUC Goiás e atuou nos cursos de especialização em Metodologia de Ensino de Geografia e Educação Ambiental. Possui experiência como professora nas redes Estadual, Municipal e Particular de Ensino Fundamental e Médio do Estado de Goiás. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: *beatrizapzanatta@gmail.com*

Diego Martinez Vilalva - Graduado em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil (UFMS/CPAN). Integrou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação docente e Educação (GEPEFE). Desenvolveu pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como bolsista de Iniciação Científica, com a temática: Qualidade da educação de “de ponta-cabeça”. E-mail: *diegovilalva@hotmail.com*

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi - Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás, Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio doutoral no Institut National de Recherche Pédagogique. Professora visitante na Università Degli Studi di Ferrara (Itália). Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Atualmente é Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na Linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos; Professora na Faculdade de Inhumas; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro GEPEPE; Pesquisa e investiga especialmente as seguintes temáticas: Pensamento educacional brasileiro – história intelectual, aprendizagem escolar – processos e dificuldades, fracasso escolar e desigualdade educativa, educação e imagem. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: tiballi@terra.com.br

Eliane Gonçalves Costa Anderi - Mestre em Ciência da Educação Superior pela Universidad de La Habana (2003). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: política educacional e formação de professor, tecnologia e educação, avaliação Institucional, currículo. E-mail: egcanderi@gmail.com

Eliane Silva - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Curso de Pedagogia da PUC Goiás. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação-Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora do Curso de Pedagogia da PUC Goiás. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: elianecug@bol.com.br

Fabiano Antônio dos Santos - Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE). É coordenador do PPGE UFMS/CPAN. Membro e parecerista *ad hoc* do GT Estado e Política Educacional da Anped. Pesquisa sobre Políticas Educacionais, em particular política de avaliação e política docente. E-mail: santos.fabiano@ad@gmail.com

Fabiola da Silva Ferreira - Pós-Graduanda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/PPGE/CPAN). Graduada em Educação Física – Licenciatura - pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE). Pesquisa e escreve sobre temas relacionados a Políticas Educacionais, Estado e Avaliação Externa, sob perspectiva gramsciana. E-mail: *biola_nrt_silva@hotmail.com*

Fabício Cardoso da Silva - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás; Especialista em Fisiologia do Exercício e Treinamento Desportivo pela FACERES/GO. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás (IFGoiás). Integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Desenvolve seus estudos no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, Educação Integral, Organização e Gestão da Escola, Didática e Ensino de Educação Física. E-mail: *fabricio.educa@hotmail.com*

Iraci Balbina Gonçalves Silva - Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Goiano, onde atua na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação atuando como coordenadora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão de Unidades Educativas. Estuda e pesquisa principalmente os seguintes temas: formação de professores, políticas educacionais, didática, planejamento e aprendizagem. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: *iraci.silva@ifgoiano.edu.br*

José Carlos Libâneo - Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Filosofia da Educação e Doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutor pela Universidade de Valladolid, Espanha. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). Membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Inter-Ação (UFG), Olhar de Professor (UEPG), Revista de Estudos Universitários (UNISO), Educativa (PUC Goiás), Espaço Pedagógico (UPF), Interface - Comunicação, Saúde e Educação (Unesp Botucatu). Parecerista da Revista Brasi-

leira de Educação e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Membro do Conselho Editorial da Editora Unijui. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola. Atualmente desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, ensino e organização da escola. É membro do GT Didática da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. E-mail: *libaneojc@uol.com.br*

Lucas Bernardes Borges - Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Mestre em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Goiás; Graduado em Agronomia pela Universidade Federal de Goiás; Graduado em Licenciatura Plena em Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás campus Anápolis. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: *lucasberbor@gmail.com*

Lucineide Maria de Lima Pessoni - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira; Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é Professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás, atuando na Educação Básica; Coordenadora de Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na cidade de Inhumas-GO; Coordenadora do Instituto Superior de Educação da Faculdade de Inhumas - FacMais e professora titular nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Anteriormente atuou nesta Secretaria como Coordenadora e Diretora de Escola por 6 anos. Na Universidade Estadual de Goiás, por 12 anos, foi coordenadora adjunta de Estágio Supervisionado e Coordenadora de Extensão e Pesquisa. É Membro da Comissão de Avaliação do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Integrante Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). Pesquisa e estuda temas da Área de Políticas Educacionais. E-mail: *lupessoni@gmail.com*

Natalia Carvalhaes de Oliveira - Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás; Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás; Mestre em Microbiologia pela Universidade Federal de Goiás; doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. É membro do grupo de pesquisa KADJÓT (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação). Tem interesse em temas

de pesquisa relacionados a relações entre ciência, tecnologia e educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: natalia.oliveira@ifgoiano.edu.br

Paulo Silva Melo - Mestre em Física pela Universidade Estadual de Campinas, Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Bacharel em Física pela Universidade Federal de Goiás, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - Proeja. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFGoiano Campus Avançado de Hidrolândia. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: paulo.melo@ifgoiano.edu.br

Pollyanna Rosa Ribeiro - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professora efetiva na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, onde atua no curso de Pedagogia. É coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cecília Meireles. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Infância, Arte e Psicanálise (CNPq). E-mail: pollyannarr@hotmail.com

Raquel A. Marra da Madeira Freitas - Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Goiás (Bacharelado e Licenciatura). Atualmente, professora na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, onde atua como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), no Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde (Mestrado) e é Editora a Revista Educativa. Anteriormente coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás (gestões 2010 a 2012 e 2012 a 2016). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Didática, Formação de professores, Teorias e processos e pedagógicos, Educação na área de Saúde, Educação em Enfermagem. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). Fundamenta seus estudos e pesquisas na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental. E-mail: raquelmarram@gmail.com

Sandra Almeida Ferreira Camargo - Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Goiás; Especialista em Educação Integral e Integrada - IESA/UFG; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG); Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professora efetiva na Rede Muni-

cial de Educação de Goiânia. Integrante dos seguintes Grupos: Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Espaço e Tempo (UFG); Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar - TRABEDUC (UFG); Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas - NEADI (UFG). Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: safcnegra@gmail.com

Sandra Valéria Limonta Rosa - Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é Professora associada da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Educação, onde atua no curso de Pedagogia (área de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental); Docente permanente (Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC) - CNPq. Temas de ensino e pesquisa: trabalho docente; didática; conhecimento escolar; ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental. E-mail: sandralimonta@gmail.com

Simônia Peres da Silva - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Especialista em Docência Universitária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Graduada em Pedagogia e em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente atua Pedagoga da Pró- Reitoria de Ensino do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano). Integra o Conselho Científico das Revistas Vida de Ensino e Ciclo Revista do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano). Atua como pesquisadora e professora no ensino superior nas áreas de políticas educacionais, currículo, gestão da escola e didática. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). E-mail: simonia.peres@ifgoiano.edu.br