

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
HUGO SOARES RIBEIRO

UMA ANÁLISE PRELIMINAR DOS IMPACTOS QUE O PACTO PELA  
EDUCAÇÃO TEM CAUSADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA

GOIÂNIA

2013

HUGO SOARES RIBEIRO

UMA ANÁLISE PRELIMINAR DOS IMPACTOS QUE O PACTO PELA  
EDUCAÇÃO TEM CAUSADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA

Trabalho apresentado como requisito parcial  
para obtenção do título de Especialista em  
Educação Física Escolar pela Universidade  
Federal de Goiás, sob orientação da professora  
Dra. Ana De Pellegrin.

GOIÂNIA

2013

HUGO SOARES RIBEIRO

UMA ANÁLISE PRELIMINAR DOS IMPACTOS QUE O PACTO PELA  
EDUCAÇÃO TEM CAUSADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA

Esta monografia foi aprovada em sua forma final.

Goiânia, 31 de maio de 2013.

---

Prof. Dr./Ms

Orientador (a)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha  
esposa, filho e pais, pois eles  
fizeram acontecer.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois ele é minha força e meu refúgio, em especial a minha esposa e filho pela compreensão por estarem comigo nos momentos mais difíceis e nas longas noites acordados. Agradeço aos meus pais por terem me criado com uma consciência crítica de tudo que é imposto e por estarem comigo nas minhas escolhas e pela ajuda financeira, pois sem eles não teria chegado até aqui, à Professora Ana De Pellegrin por ter não só me orientado, mas por estar presente nas minhas principais dúvidas e por ter ensinado como deve ser conduzida a construção de um projeto final de curso. Aos amigos que souberam esperar e aguentaram os falatórios sobre as correrias do curso.

## RESUMO

Este trabalho está inserido no campo das políticas públicas para a educação. As políticas públicas, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito regional, interferem diretamente na rotina da escola, no trabalho docente e no trato com a educação. Além disso, são portadoras de identidade política e ideológica, diretamente ligadas ao projeto de sociedade que legitimam e pelo qual são sustentadas. Expressam de modo mais ou menos explícito, de acordo com o caso, concepções próprias de educação, escola, currículo e trabalho docente. Nosso objeto de estudo é o programa conhecido como Pacto pela Educação, que consubstancia a nova política de Educação para o Estado de Goiás, que vem sendo implementada pela atual gestão do governo Marconi Perillo (2011-2014), gerida pelo atual Secretário de Educação do Estado, o economista Thiago Peixoto. Como objetivo geral, pretende-se compreender como se manifestam as tendências na criação de políticas públicas para a educação no Estado de Goiás e suas influências no trabalho pedagógico. Como objetivos específicos, foram definidos: compreender a concepção de educação expressa na política do Pacto pela Educação; compreender o trato que esta política pública reserva à Educação Física; e compreender como a política do Pacto pela Educação tem afetado o trabalho pedagógico em Educação Física na escola da rede estadual. O trabalho configura-se como uma combinação de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Para a pesquisa empírica, elaboramos um questionário sobre os possíveis impactos na prática pedagógica e administrativa dos trabalhadores da rede estadual de educação. Considerando que a pesquisa está em andamento, o que temos a apresentar aqui é um conjunto de dados e análises preliminares, ainda em fase de elaboração. Privilegiamos neste momento os aspectos da responsabilização e da meritocracia, que, além de embasarem a proposta do governo do estado e toda a sua operacionalização, aparecem de forma destacada nos dados levantados na pesquisa documental e na pesquisa empírica. Registre-se que tivemos uma acentuada dificuldade em encontrar professores, coordenadores, diretores e vice-diretores que aceitassem responder ao questionário. Até o momento, conseguimos aplicar o questionário a 7 trabalhadores da rede estadual, entre professores, coordenadores, vice-diretores e diretores.

Palavras chave: Pacto pela Educação, políticas públicas, meritocracia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I</b> – Políticas Públicas de Educação: Tendências atuais. ....	11
<b>CAPÍTULO II</b> – Pacto Pela Educação: Características e primeiros efeitos na escola e no trabalho pedagógico. ....	20
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	43
<b>APÊNDICE</b> .....	46

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve a intenção de iniciar uma discussão sobre o Pacto pela Educação, política criada na terceira gestão do Governo de Marconi Perillo (2011 a 2014) e administrada pelo Secretário da Educação Thiago Peixoto. De um modo geral adotou-se uma política de padronização da educação com base nos princípios de uma política de responsabilização e meritocracia.

No cenário mundial o que temos visto é uma tendência à padronização do modelo educacional. Esta padronização vem acontecendo por intermédio de órgãos financeiros e internacionais como o FMI, Banco Mundial e UNESCO. Esta interferência acontece através de metas e diretrizes que são direcionadas aos países “em desenvolvimento”, tal como o Brasil. Estas metas deverão ser cumpridas para que o país tenha acesso a ajuda financeira.

Estes órgãos reguladores são capazes de interferir na criação de políticas educacionais para o cumprimento das metas. Pensando no cenário nacional o que temos visto no campo das políticas educacionais é uma tendência hegemônica pautada no modelo empresarial.

O que podemos observar é que esta tendência não é algo que está acontecendo somente nos dias atuais, pois a partir da década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, nosso sistema educacional passou a sofrer grandes interferências dessas instituições, adotando-se uma política neoliberal. No governo do presidente Lula, houve uma desaceleração desta tendência (FREITAS, 2011), mas nos dias atuais vemos que ela voltou a acelerar novamente.

Observamos que em vários estados brasileiros já foi adotada uma política educacional com moldes empresariais, baseada na meritocracia e na responsabilização.

O Pacto pela Educação busca alavancar os índices educacionais do estado (IDEB) que até o início da gestão do governador Marconi Perillo, não eram considerados “satisfatórios” segundo as metas nacionais. A meta do governo através do Pacto é fazer com que os índices do estado estejam entre os melhores do país, para que assim a educação de Goiás seja considerada “uma referência”.



Para isso o governo adotou o sistema de meritocracia e responsabilização, para que estas metas sejam alcançadas; este sistema vai desde o Secretário de Educação (que em uma reportagem publicada na Revista Valor Econômico citou que se as metas não forem alcançadas até o seu pescoço estaria a prêmio) até o porteiro da escola.

O modelo implantado em Goiás é o mesmo modelo que está sendo desconsiderado pelos pesquisadores dos Estados Unidos da América (porque já foi implantado lá e trouxe graves consequências), que busca através da bonificação maior rendimento dos professores e, caso esse rendimento não aconteça da forma prevista, é através da responsabilização que os professores serão avaliados.

Este trabalho tem, portanto, o objetivo de compreender as tendências na criação de políticas públicas para a educação no Estado de Goiás e suas influências no trabalho pedagógico na escola e, de modo especial, na Educação Física.

Esta monografia é resultado de uma combinação de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Para realizar a pesquisa bibliográfica, buscamos referências em alguns autores pesquisadores da área. Foi realizado um levantamento bibliográfico, e posteriormente as obras foram lidas e interpretadas. A pesquisa empírica aconteceu através de um questionário realizado com 10 profissionais da rede estadual, Por questões éticas, as pessoas entrevistadas serão identificadas apenas como “VD” para Vice-diretor, “CP” para Coordenador pedagógico e “P” para Professor de Educação Física.

A pesquisa documental foi realizada junto à Secretaria Estadual de Educação, com foco na região metropolitana e nas subsecretarias vizinhas. Por meio de ofício foi feita a solicitação de documentos juntamente à Seduc-GO. Os responsáveis nos orientaram que os documentos estavam todos disponíveis no site da mesma. Foi levantado o documento do Pacto pela Educação, um modelo de diretrizes para a Educação Física e os documentos denominados Currículo do Ensino Fundamental 2012 e Currículo do Ensino Médio 2012.

No primeiro capítulo apresentamos as concepções de Estado e a relação com as políticas públicas, falamos de modelo hegemônico de política de educação e das tendências que tendem a gerir o modelo educacional brasileiro.

No segundo capítulo buscamos realizar relações entre o programa do Pacto com autores da área e com os relatos dos trabalhadores da educação do estado de Goiás.

O Pacto é um fenômeno recente. Temos poucos registros de pesquisas sobre este tema. No nosso conhecimento, há apenas uma dissertação de mestrado sendo produzida no programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, orientada pela Prof. Dra. Lucinéia Scremin Martins, sobre o Pacto pela Educação e as condições de trabalho dos professores.

Consideramos que este trabalho possui relevância no cenário das políticas públicas, por se tratar de um tema que possui uma relevância social e por haver a necessidade de uma maior discussão sobre o referido assunto.

## Capítulo I – Políticas Públicas de Educação: Tendências atuais.

As políticas educacionais possuem uma forte interferência na prática pedagógica e na prática administrativa cotidiana da escola. No Brasil estas políticas têm sido claramente influenciadas por tendências configuradas pelas exigências de órgãos e agências internacionais. Vamos tratar do estado de Goiás que, na atual gestão do governo Marconi Perillo, por meio de seus órgãos competentes criou uma política de governo tentando modificar a estrutura do sistema de educação do estado. Esta política de governo é conhecida como “Pacto pela Educação”.

Numa sociedade capitalista o Estado cria, por diversos mecanismos, as políticas públicas, que “supostamente” atendem “a sociedade” como um todo. Dependendo da forma como se compreende o Estado, haverá diferentes compreensões das políticas criadas no âmbito estatal.

Segundo Hofling (2001), uma visão crítica de Estado estaria baseada na idéia de um:

Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (HOFLING, 2001, p. 39)

Esta idéia de Estado seria um “sonho” em nossa sociedade, uma vez que não é possível pensar um Estado com tais características em uma sociedade de classes, em que a instituição “Estado” é a expressão dos interesses de um determinado grupo.

Contrapondo a idéia de Hofling, em que o Estado tem como função atender à sociedade como um todo, Bianchetti (1997), apoiado no pensamento de Gramsci, afirma que:

... esse Estado está constituído por “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, como também busca conquistar o consentimento daqueles sobre os quais exerce sua dominação”. (GRAMSCI in PORTANTIERO, 1982 apud BIANCHETTI, 1997, p. 79).

Esta compreensão crítica de Estado leva em conta os conflitos sociais próprios de uma sociedade de classes. O Estado, no sistema capitalista, tem a função de reprodução e funcionamento das relações sociais e econômicas, gerando assim as condições para a sua consolidação e legitimação.

No âmbito das políticas públicas destacamos as políticas de estado e as políticas de governo. De um modo geral as políticas públicas resultam dos conflitos entre forças sociais (classes, grupos).

A diferenciação que podemos destacar entre políticas de Estado e políticas de governo refere-se ao nível de institucionalização. A política de governo está ligada a interesses e concepções de um determinado grupo, e tende a ser de menor durabilidade, porque a sua institucionalização é mais frágil. Já a política de Estado resulta de uma articulação mais ampla e possui uma forte institucionalização por meio dos órgãos de estado. Ambas são operacionalizadas pelos mecanismos de Estado. Uma política de governo pode se transformar em uma política de Estado e as políticas de estado, por sua vez, tendem a influenciar as políticas de governo. Vale dizer que a política de Estado pode ser modificada, mas tende a ser adotada por governos futuros em um processo de continuidade.

A partir da década de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso, o nosso sistema educacional passou a sofrer, como já mencionamos, grandes interferências de órgãos internacionais. Tais como FMI, Banco Mundial e UNESCO, pois conforme Ianni (1999 apud RODRIGUES, 2001), estas instituições:

“[...] têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais. Dispõem de legitimidade, recursos e capacidade para agir em todos os países membros, localizados em todos os continentes [...] Uma espécie de governo mundial manifesta-se nas diretrizes, atuações e interpretações das instituições que organizam e controlam o sistema monetário internacional. Suas atuações propiciam a dinamização das forças do mercado, mas segundo as coordenadas do status quo, os princípios da economia política do neoliberalismo. (IANNI,1999, p.132-3)”.

O que podemos identificar é que as políticas criadas em nosso país não têm o intuito de buscar uma melhoria “real” na vida da população, mas buscam responder às solicitações diretas destes órgãos externos, para garantia de empréstimos e financiamentos. Estas políticas estão sendo criadas para moldar nosso sistema

educacional conforme determinadas orientações ideológicas, dadas as necessidades de gerenciamento das crises do capitalismo (SAVIANI, 2002, p. 23)

Este molde ideológico de sistema educacional está inserido dentro de outro contexto mais amplo que tem orientado a organização da sociedade nos dias atuais. Este contexto é conhecido como neoliberalismo. Segundo Roque Spencer (apud ORSO, 2003) “... neoliberalismo, primeiramente é o movimento de renovação que ocorre com a filosofia liberal em cada uma das etapas que foram surgindo e sucedendo-se ao longo da história”. (ROQUE SPENCER apud ORSO, 2003, p. 159). Freitas (2006) apoiado em Draibe (1993), nos lembra que o neoliberalismo pode assumir diferentes formas, o autor afirma que no Brasil os governos com claras características neoliberais, mesmo não se assumindo como tais, adotaram esta política, o que significa, no seu entender, que “estamos apenas ante versões de um fenômeno que visa adequar as estruturas sociais ao novo padrão de exploração da classe trabalhadora”.(FREITAS, 2006 p. 278).

Os neoliberais atribuem ao Estado o papel de promotor de condições positivas à competitividade individual e aos contratos privados, chamando atenção para os riscos decorrentes da intervenção estatal nas esferas da vida em sociedade. Isto é, não interferir na forma com que as empresas conduzem a livre “concorrência”. O estado deve direcionar a livre competitividade e isto é um dos pilares do sistema empresarial, ou seja, aquele que é “o melhor” sempre se sobressai; de novo cabe questionamento: e quando há alguma situação de risco no mercado? E quando uma grande corporação ameaça ir à falência? E quando uma crise abala o mercado? O que faz o Estado?

De acordo com Peroni; Oliveira; Fernandes (2009):

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

As mesmas autoras apontam como esta compreensão de “Estado responsável pela crise” está presente em documentos do governo brasileiro da década de 1990:

Assim, no Brasil, a identificação do Estado como responsável pela crise econômica está expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da administração e Reforma do Estado, na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, e aprovado em 21 de setembro de 1995, pela Câmara da Reforma do Estado, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998). (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 766).

Segundo Freitas (2012), o neoliberalismo aplicado à educação pode ser interpretado como um “neotecnicismo” e está associado a uma série de termos trazidos da convivência com as grandes corporações como “valor agregado”, “qualidade assegurada”, “responsabilização”, “transparência”, “melhores práticas”, “mérito” etc.

O neotecnicismo nos traz a idéia de um novo tecnicismo ou uma nova edição da pedagogia tecnicista, que tinha como elemento central “a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas” (FREITAS, 2001 apud MIRA; ROMANOWSKI, 2009). Já o neotecnicismo traz em seu bojo:

... novas formas de racionalização do sistema educativo, a introdução de novas tecnologias ancoradas em concepções educacionais limitadas, a insistência em ver a solução para os problemas educacionais na figura do professor e, principalmente, ao ocultar as raízes históricas e sociais desses problemas, considera possível resolvê-los de dentro da própria escola. (MIRA, ROMANOWSKI, 2009, p. 10210).

O neotecnicismo busca resolver os problemas da educação através do modelo empresarial, modelo este que busca, entre outras coisas, premiar o funcionário que mais produz, responsabilizar a instituição pelo fracasso da educação ou dos envolvidos na escola, apoiando-se numa lógica meritocrática, incentivar uma competitividade entre escolas, trabalhadores e estudantes.

Retomando a idéia de políticas públicas, agora voltadas para o campo educacional, observamos que as mesmas têm sido criadas de acordo com diretrizes prontas, apoiadas no ideário neoliberal. Segundo Coraggio (1998):

[...] Em recente documento, o Banco “reconhece que as políticas devem ser diferentes para cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico e político” (Banco Mundial, 1995: x). Entretanto, depreende-se deste e de outros documentos que – oficialmente – o Banco detém um saber certo sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, como medidas associadas à reforma educativa universal. (CORAGGIO, 1998 p. 100).

Ou seja, estes órgãos externos estão ligados diretamente à criação de nossas políticas educacionais: por mais que digam que cada região deve produzir suas políticas por conta própria, atentando para a regionalidade e história da população, isto não se efetiva na realidade, permanecendo como um mero discurso. Eles apresentam aos governos “cartilhas” indicando em quais áreas o governo deve trabalhar para que os empréstimos possam ser concedidos, seja na parte administrativa com cortes em gastos públicos ou em medidas para a educação, e estas ações se efetivam através da criação de leis e políticas públicas.

Observamos que há uma série de contradições entre os próprios organismos externos, pois dizem que cada governo tem autonomia para a criação de políticas, mas deixam claro que esta autonomia está pautada nas diretrizes que são fornecidas pelo Banco Mundial. Quando falamos em “autonomia”, pensamos em trabalhar com as diversidades existentes em nossa região, sendo o país ou o próprio estado. Isto poderia gerar políticas que pudessem minimizar os problemas internos de nossa educação, mas quando trabalhamos com algo que nos é imposto, estamos fadados a uma série de erros, erros estes que podem “custar caro”.

Com base em Coraggio (1998):

Em outras palavras, estamos recebendo uma assessoria para reformar nossos sistemas educativos, baseada em uma teoria questionável: mais que isso, as pesquisas que a assessoria orienta produzem evidências não conclusivas ou até contrárias às próprias hipóteses que norteiam suas recomendações. (CORAGGIO, 1998 p. 98).

No que se refere a essas assessorias, o nosso sistema educacional tem recebido diretrizes idênticas à de uma grande empresa com base no neotecnicismo, onde há metas a serem cumpridas pelo grupo gestor e professores e o cumprimento destas metas gera um reconhecimento pelo mérito. Esta visão tem o intuito de introduzir a “universalização” da educação que tende a acontecer com o alinhamento do currículo, ou um alinhamento da prática pedagógica do professor.

Este modelo neotecnicista busca também a responsabilização dos envolvidos com a educação, pois o não cumprimento das metas exigidas pelo Estado pode gerar sanções. Estas, por sua vez, tendem a demonstrar que o grupo não está sendo capaz de efetivar o modelo de educação proposto pelo Estado. Esta responsabilização acompanha uma tendência de privatização da educação, seguindo uma lógica empresarial, da qual as Organizações Sociais – OS são um aparato operacional criado pelo próprio governo, que busca solucionar problemas referentes às estruturas administrativas e que, na lógica de uma instituição privada, poderia ser supostamente melhor administrado.

De acordo com a interpretação de Freitas (2011):

A implementação do neotecnicismo no Brasil só não foi mais virulenta devido aos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva. Já em 1994, Eunice Durham, então na equipe do Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, escrevia na Folha de São Paulo: "O grande papel do Estado reside na sua capacidade de avaliação do desempenho escolar. É isso que deve orientar o salário dos professores e o orçamento das escolas" (Durham, 1994, p. 3).

Isso não significa que áreas dentro do Ministério da Educação, mesmo sob o governo Lula, não evoluíram nesta direção, embora sempre de forma contida pela orientação geral do Ministro Fernando Haddad. (FREITAS, 2011, p. 3).

Percebemos uma desaceleração em relação a essas políticas educacionais, a partir de 2003, com o governo do Lula, mas isto não quer dizer que a tendência foi extinta. Foi neste governo que o Brasil teve uma maior visibilidade com sendo um candidato a um país emergente e gerando assim uma maior cobiça por parte de órgãos que são responsáveis por esta regulação.

A desaceleração que mencionamos anteriormente tomou novos rumos nos últimos anos, pois passou a acelerar novamente e nos dias atuais observamos que está a todo vapor. Grande parte dos estados da nação brasileira tem aderido a esta concepção de educação, o estado de Goiás não fica de fora deste modelo de educação. Segundo matéria publicada pela Revista Valor Econômico (2011), os estados têm implantado o ganho por meta, ou seja, ganha aquele que realizar seu trabalho conforme foi orientado. Segundo uma fala emblemática de nosso Secretário da Educação, o economista Thiago Peixoto:

Eu terei um contrato de metas e isso vai descer até o professor. Se eu não atingir minhas metas o meu pescoço poderá ser cortado. Vamos estabelecer



um sistema de bônus por desempenho com base nas avaliações que vamos criar. Não será comparativo por escola, vamos trabalhar com base em um índice e definir o bônus em cima da melhoria do rendimento de cada unidade. (REVISTA VALOR ECONÔMICO, 2011)

Vê-se que, entre outras coisas, cria-se a bonificação como forma de fazer com que uma classe venha a trabalhar mais.

Esta forma de conduzir a educação tem crescido de forma acelerada e tem sido influenciada pelos órgãos externos e o sistema econômico e modelos de outros países. Em nosso estado o modelo que está sendo seguido é o modelo norte americano, que já mostrou sinais significativos de fracasso e está passando novamente por uma reformulação. Este modelo tem os mesmos ideais de uma empresa, como produtividade e merecimento com base na sua produtividade. Este modelo tem sido defendido por grupos chamados por Luis Carlos de Freitas de “reformadores empresariais da educação”. (2012):

“Corporate reformers” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch<sup>1</sup> (2011b). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores<sup>2</sup> alinhados com a idéia de que o modo de organizar a iniciativa privada uma proposta mais adequada para “consertar”<sup>3</sup> a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p.380).

No Brasil estas políticas têm uma forte influência de uma organização social chamada “Todos pela Educação” cujo presidente é um megaempresário, que está ligado diretamente com a presidente da república, e têm direcionado as reformas educacionais, que estão pautadas na produtividade e na quantidade. Este grupo tem se articulado ao governo para que estas reformas aconteçam de forma legítima e isto tem feito com que algumas diretrizes e leis sejam criadas para legitimar estas reformas.

Podemos identificar esta possibilidade de articulação inclusive por meio da Constituição que diz, no seu artigo 205:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Com base neste artigo, na parte em que diz “com a colaboração da sociedade”, vemos que há instituições que têm sido criadas com base neste trecho, e um exemplo disto é a organização Todos pela Educação como dito anteriormente, que foi fundada em 2006 como sendo um movimento “da sociedade civil brasileira”. Entendemos que a possibilidade de existência desta organização configura uma “participação da sociedade civil”, mas de um grupo específico da sociedade: a classe dominante.

Observamos que há de fato colaboração entre estados, municípios e governo federal (conforme orientação da lei 9394/96 – LDB) em assumir uma padronização no que diz respeito à organização da Educação. O problema é que a tendência é adotar a política “neotecnicista”. Segundo matéria publicada na Revista Valor Econômico (2011), os estados do Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia e Santa Catarina, já trabalham nesta lógica.

Todos esses processos têm gerado uma série de problemáticas para a educação brasileira. Uma vez que estas instituições detêm o poder de deliberar sobre o que deve ser ministrado em sala de aula, elas têm interferido diretamente no trabalho pedagógico do professor, o que tem produzido conflitos. Com base em observações empíricas, percebe-se (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2012/2013) que não são poucos os problemas enfrentados na escola por professores, gestores, estudantes e outros trabalhadores da instituição.

Mas o que vem a ser este modelo de educação que tem sido legitimado em nosso Estado? O modelo que tem sido seguido, como dito anteriormente, é o modelo que trabalha com o sistema de meritocracia, responsabilização e, por conseqüência, a privatização da educação. Segundo Kane e Saiger (2002 apud FREITAS, 2012):

“Um sistema de responsabilização inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e

recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho (p. 92)”. (FREITAS, 2012 p. 16).

Já a meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). (FREITAS, 2012, p.17)

A responsabilização é uma das bases do modelo, pois é a partir dela que os demais elementos são acrescentados. Ela regula o sistema da meritocracia através da medição do desempenho dos alunos, professores e escola.

Na educação brasileira este sistema é regulado pelo INEP, que criou uma série de instrumentos de avaliação em larga escala: Provinha Brasil, Enade, Enem, Saeb, Ideb. Cada instrumento deste visa avaliar um tipo de grupo ou sistema, com o suposto intuito de promover uma melhora da educação nacional. Esta instituição tem legitimado, através de seus dados, a reformulação da educação brasileira.

Em Goiás, no atual governo, foi criado o Pacto Pela Educação, que tem trabalhado nestes moldes, com a responsabilização e com a meritocracia. No que se refere à bonificação pelo mérito, o principal índice que é utilizado é o IDEB, que tem a função de medir o desempenho de cada escola por meio da prova diagnóstica. Segundo site do IDEB, o estado de Goiás possuía em 2009, na média geral, o índice de 4,9. O Pacto pela Educação fixa metas para elevar este índice.

## **Capítulo II – Pacto Pela Educação: Características e primeiros efeitos na escola e no trabalho pedagógico.**

Com as mudanças no modelo educacional mundial o Brasil, por ser um país em desenvolvimento, “não poderia” ficar fora destas mudanças, por necessitar da aprovação dos órgãos reguladores externos. O governo do estado de Goiás, acompanhando a tendência hegemônica – das políticas públicas baseadas no sistema de responsabilização e meritocracia – elaborou sua política educacional criando o programa intitulado Pacto pela Educação. O Pacto Pela Educação passou a vigorar em Goiás na terceira gestão do governo de Marconi Perillo (2011/2014), sendo gerenciado pelo secretário de Educação Thiago Peixoto, economista de formação.

O Pacto pela Educação propõe uma série de mudanças na organização da educação no estado, visando entre outras coisas, o aumento do IDEB. Vejamos o que vem a ser o IDEB e o que ele representa em nossa educação e na educação do país.

O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Este índice foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino no país. Para medir esta qualidade são utilizadas avaliações produzidas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais); este instituto tem a função de realizar levantamentos estatísticos e avaliativos na educação de todos os níveis no país. O cálculo é realizado através de avaliações realizadas de 2 em 2 anos.

A partir da nota do IDEB que cada estado e município recebe, o governo federal, através do MEC, oferece um apoio financeiro e técnico para que aqueles estados que estão com o índice abaixo do indicado possam elevar o seu índice. O MEC, além deste auxílio, traça metas a serem seguidas pelos estados e municípios visando à melhoria deste índice, para que assim a educação possa ser considerada uma “educação de qualidade”.

O IDEB é calculado a partir de avaliações conhecidas como Prova Brasil e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) realizadas respectivamente com o quinto e o nonos anos do ensino fundamental, e com o terceiro ano do ensino

médio. Estes testes contêm questões de língua portuguesa, com foco na leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas.

Na política de governo implantada em Goiás, o IDEB é um dos principais elementos justificadores do programa. A média do IDEB em Goiás em 2009, nos anos iniciais, foi de 4,90 (quinto ano), nos anos finais de 3,59 (nono ano), e no ensino médio de 3,07 (terceiro ano). Estes índices são considerados baixos em relação a muitos estados brasileiros e também para as pretensões do governo do estado de “tornar-se uma referência em educação” no país. Com base nestes resultados, foi lançado o programa apresentado com a seguinte agenda: “a necessidade de mudanças, visões e metas, diretrizes do plano e construção com a sociedade” (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Atualmente, em Goiânia, é possível observar que em frente a cada uma das escolas da rede estadual, foi instalado um letreiro no alto de um poste, indicando a “nota do IDEB” obtida pela escola.

Segundo matéria publicada pela Revista Valor Econômico (2011), os estados brasileiros têm implantado o ganho por meta, ou seja, ganha aquele que realizar seu trabalho “conforme foi orientado”. Em relação a este aspecto, o Secretário da Educação de Goiás assim se refere em entrevista concedida para esta matéria:

Eu terei um contrato de metas e isso vai descer até o professor. Se eu não atingir minhas metas o meu pescoço poderá ser cortado. Vamos estabelecer um sistema de bônus por desempenho com base nas avaliações que vamos criar. Não será comparativo por escola, vamos trabalhar com base em um índice e definir o bônus em cima da melhoria do rendimento de cada unidade. (REVISTA VALOR ECONÔMICO, 2011)

Segundo Kane e Saiger (2002 apud FREITAS, 2012):

(...) a meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional) (FREITAS, 2012, p.17).

De acordo com os próprios documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, o Pacto pela Educação é estruturado em cinco pilares: “Valorizar e fortalecer o profissional da Educação; Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; Reduzir significativamente a desigualdade educacional; Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino” (PACTO PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Vejamos como se estruturam estes cinco pilares e quais têm sido os primeiros impactos desta política na escola.

### **Valorizar e fortalecer o profissional da Educação**

Este pilar foi criado supostamente com o intuito de proporcionar ao profissional uma remuneração compatível com profissões valorizadas no mercado de trabalho e oportunizar a capacitação de todos os servidores com um alto nível. Neste nível o governo busca valorizar o profissional com um plano de carreira pautado na meritocracia, isto é, ganhar com base na sua produtividade.

Segundo Freitas (2011):

A meritocracia é o ingrediente básico deste processo, pelo qual se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão, e a própria privatização das escolas. Este processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade científica (sic) das avaliações. Como já vimos, aqui se juntam os objetivos dos políticos interessados em apresentar resultados aos seus eleitores, com os objetivos das corporações empresariais interessadas em garantir o controle ideológico da educação, e com os interesses da indústria educacional que fatura com a implementação destas estratégias. (FREITAS, 2011, p.17).

Dentro deste pilar o governo visa à valorização do plano de carreira docente com: Carreira de professor como uma das mais atrativas do estado (pagar o piso nacional e aumentar o salário de entrada); Caminhos claros de evolução na carreira (Regência; Especialização Pedagógica e Liderança); Profissionais especializados para as

áreas administrativas, técnica e financeira das escolas e Secretaria; Estágio Probatório rígido (com formação contínua); Evolução salarial meritocrática.

Estão previstas como ações a serem implantadas:

- Escola de Formação de Professores: Centro de inteligência e sede da Escola de Formação no IEG (Instituto de Educação de Goiás) em Goiânia; Formação prática direcionada para as lacunas da rede em cada localidade; Metodologias inovadoras: estudo de caso e orientação prática.
- Academia de lideranças: Mapeamento das competências necessárias para os cargos de liderança: diretores, subsecretários e demais gestores; Busca de talentos na rede e certificação de candidatos e profissionais em posição de liderança; Formação prática com metodologias inovadoras; Parceria com Itaú Social.
- Residência educacional: Escolas de referência em que novos professores aprendem na prática com professores experientes; Etapa do estágio probatório em que o novo docente é acompanhado por professor referência, realiza tutoria de alunos e passa por treinamento prático em sala para se tornar efetivo.

Quando o programa do Pacto pela Educação fala em pagar um valor “acima” do piso nacional, que até o início do ano de 2013 era de R\$ 1.451,00<sup>1</sup>, explicitou-se uma contradição que culminou em uma greve dos trabalhadores da educação no ano de 2011. Várias discussões se desenrolaram sobre o fato de que o governo incorporou gratificações ao salário dos professores; gratificações estas que não fazem parte do salário. Como o próprio nome diz, elas são *gratificações*, garantidas aos professores em governos anteriores. Mas com o Pacto pela Educação, o Governo incorporou os valores deixando transparecer para a sociedade em geral que o salário do professor de Goiás estaria acima do piso nacional.

---

<sup>1</sup> De acordo com o MEC o piso sofreu um reajuste passando a vigorar neste no ano de 2013 o valor de R\$ 1.567,00.

As metas deste pilar do programa seguem a lógica da iniciativa privada, apresentando também a novidade das academias de lideranças. Estas “academias” fiscalizariam o trabalho da equipe gestora e apontariam os aspectos que poderiam ser melhorados na gestão de cada unidade escolar. Configuram-se, a nosso ver, como nova edição dos “controladores de produção”.

Vejamos as respostas dos coordenadores pedagógicos sobre os impactos da política na sua prática administrativa:

(...) o que eu percebo é que o governo implantou o pacto pela educação de forma arbitrária, reduzindo o número de funcionário (sic) e aumentando o serviço, sobrecarregando professores, coordenadores, resume-se ao preenchimento de papéis, planilhas não sobrando tempo para o acompanhamento pedagógico necessário (CP. 2, 2013).

Modificou a prática pedagógica em relação ao acompanhamento pedagógico dos discentes, seu desempenho acadêmico, distorção idade/série, gráficos e rendimentos, recuperação contínua e paralela, cumprimento do currículo mínimo, elaboração e execução de planejamento, formação continuada para coordenadores e professores. Contudo o pacto veio com o objetivo de melhorar o processo ensino aprendizagem, mas também trouxe muitas discussões, divergências, entre grupo docente, gestão escolar aumentando o serviço administrativo, devido ao preenchimento de fichas, diagnósticos, gráficos, etc (CP. 1, 2013).

Um outro participante da pesquisa, ocupante do cargo de vice-diretor, respondeu à mesma questão da seguinte forma:

A política do Pacto pela educação do governo estadual ocorreu de forma imposta. Como tudo que é imposto causa resistência, não foi diferente nesse governo. Muitos professores da rede e dessa escola não vê (sic) com bons olhos essa política. Além disso causou um excesso de exigências de todos os lados, direção, coordenação, professores, com preenchimento de planos, planilhas, relatórios, diários e tantos outros. O coordenador pedagógico e a direção encontram no dia a dia, diante de um computador preenchendo planilhas, relatórios de planos, avaliações diagnósticas, elaborando plano de ação, ajudando no PPP, no PDE, relatórios, resultados finais com aprovação, reprovação, elaborar planos e estratégia para os repetentes, para a evasão



escolar, atender pais, professores, alunos, elaborar projeto Mais Educação (VD, 2013).

Verifica-se com muita clareza que houve uma intensificação do trabalho burocrático para os trabalhadores da educação de um modo geral.

Com base nas respostas dos coordenadores pedagógicos, observamos que o preenchimento de documentos, planilhas, gráficos, fichas tem tomado um tempo significativamente maior dos gestores, tornando-se assim mais “importante” que o trabalho pedagógico do coordenador em relação à prática docente dos professores.

Consta também na resposta de um dos professores que a nova política tem interferido diretamente na sua prática pedagógica, aumentando o controle sobre seu trabalho e precarizando suas condições de trabalho: “Tem interferido muito por direcionar demais e fiscalizar tudo, ao invés de proporcionar um ambiente com estrutura física e material, além de não cumprir com aspectos de valorização individual do servidor” (P. 5, 2013).

A valorização do professor conforme mencionado neste pilar é um ponto que podemos questionar em relação à prática pedagógica do professor; a suposta valorização não tem ocorrido conforme relatam os documentos. A prática pedagógica é secundarizada diante da prática burocrática, obedecendo à lógica de uma educação voltada para os números e índices propostos em pilares posteriores.

Segundo Freitas (2012), trata-se de um sistema de responsabilização, que busca, através destes dados estatísticos fornecidos pela escola, a divulgação pública dos resultados da unidade escolar, demonstrando que, em caso de falha, se trata de um problema da unidade escolar, de seus professores e gestores, e não do sistema educacional implantado.

Na visão dos professores esta interferência vai além dos problemas burocráticos que a política do Pacto pela Educação implantou. Eles indicam que esta política foi imposta e tem gerado um ambiente hostil nas unidades escolares. Há um aumento da competitividade e desigualdades sociais, e os professores são pressionados pela burocracia. Um ponto sério levantado por eles é a coerção a que estão sujeitos, e que

após a implantação do Pacto tudo se tornou vigiado e sujeito a punições. Estes “castigos” estão ligados diretamente ao fato de não ganhar o bônus que o governo se propõe a fornecer para quem atingir todas as metas previstas para o ano.

Estas afirmações são aqui ratificadas pela resposta de um professor.

O trabalho pedagógico se tornou burocrático, com tarefas sem finalidade específica que desvia a atenção crítica dos professores da real necessidade do ensino. Além disso trouxe trabalho de outros setores “terceirizados” na formatação dos resultados para o professor, diminuindo assim o tempo pedagógico de ensino e pesquisa. Outro problema é (sic) a coerção. Tudo após o pacto é vigiado e “castigado”, gerando um ambiente de trabalho hostil. (P. 1, 2013).

Remetendo novamente a Freitas (2012), estes são os problemas gerados pela política de meritocracia que o governo tem implantado na educação de Goiás, pois com a necessidade de busca por uma “melhoria” do salário através de bônus, o professor acaba sendo sobrecarregado pelo processo burocrático e a prática pedagógica acaba sendo negligenciada.

Estas questões perpassam os aspectos político-pedagógicos também mencionados pelos professores, uma vez que as discussões críticas que a educação proporciona acabam sendo sufocadas por uma política impositória. Isso além da perda do bônus. Com base em relatos de professores, a educação física acabou perdendo território para matérias consideradas pelo governo como disciplinas críticas (português e matemática), passando no ensino fundamental de 3 aulas para 2 aulas semanais, e no ensino médio, nos anos finais, de 2 aulas para 1 aula semanal. Veja-se, a título de exemplo, o relato do professor 3 quando afirma que: “... A redução da carga horária (1 aula 2º e 3º ano) reflete o interesse que favorecem (sic) disciplinas de vestibulares, pois a educação física não visa vestibular”(P. 3, 2013).

Outro ponto relevante a trabalhar neste momento é que deixa clara uma distorção entre a realidade e o que foi proposto nos documentos são os cursos de formação que a Secretaria deveria fornecer aos professores, mas que na realidade não

aconteceram de forma efetiva, como podemos notar nas respostas de um vice-diretor e de um professor:

Também não participei de nenhum curso de formação oferecido pela seduc (sic), de educação física, se não me engano, fui convidado para um em mais de 3 anos que estou no estado, que não pude ir pq (sic) era contra turno do meu horário de trabalho. Mas pelo q (sic) vejo dos comentários dos colegas das outras áreas, não acrescentam muita coisa não. (P. 6, 2013).

Os cursos de formação para os nossos profissionais não contribuiu em nada, em muitas reuniões nesses cursos o que se via era nossos professores, assumindo as palestras e mostrando como se trabalha, levantando discussões mais relevantes. O que se percebia era que nossos professores estavam além do que era oferecido. Houve muita cobrança dos profissionais da educação, principalmente dos professores para que a Seduc contratasse profissionais mais competentes para dar os cursos aos professores. (VD, 2013).

### **Adotar práticas de ensino de alto impacto**

Neste tópico, a questão central é a criação de um currículo referência:

Construção de currículo mínimo pela rede que indique expectativa de aprendizagem aula-a-aula e que permita adaptação para a realidade local (a partir do trabalho iniciado na Reorientação Curricular); Disponibilização de materiais de apoio para professores, a partir do currículo, com bancos de aulas e sugestões de exercícios.

- Tutoria pedagógica: Equipe regional de cerca de 300 tutores que acompanha trabalho pedagógico em todas as escolas da rede (média de 1 tutor para cada 4 escolas); Acompanhamento prático dos coordenadores pedagógicos e suporte a professores; Parceria com Itaú Social.
- Educação em tempo integral: Investimento nas 121 escolas de tempo integral tanto no pedagógico quanto em gestão e infraestrutura; Desenvolver o conceito de aluno em tempo integral através de parcerias com escolas de idiomas, informática, ensino técnico entre outras; Parcerias com: Itaú Social e Fundação Jaime Câmara.

- Novo ensino médio: Seminários com a rede e sociedade para discutir o papel do ensino médio e propor um novo modelo, adequado à realidade goiana; Parcerias com programas de sucesso como o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco e de profissionalização da SECTEC (Secretaria de Ciência e Tecnologia).
- EJA profissionalizante: Fortalecimento da EJA com programa cada vez mais direcionado para as necessidades desses alunos; Formação profissionalizante em parceria com a SECTEC levando em consideração as vocações municipais.
- Rede de colaboração: Portal pedagógico e encontros para estruturar a troca de experiências; Banco de sugestões de aulas enviadas pelos profissionais da rede e disponibilizadas por capítulo do currículo.
- Investimento em TI para reforçar aprendizagem: Computadores com sistemas integrados ao novo currículo para os alunos; Tecnologia educacional como ferramenta pedagógica para maximização da aprendizagem (lousas digitais, etc.).

Este currículo referência visa à construção de um “currículo mínimo” pela rede, que indique expectativas de aprendizagem e que supostamente permita adaptação à realidade local e disponibilização de material de apoio.

Com base no cenário mundial, a criação deste currículo mínimo se dá a partir de diretrizes estabelecidas por reguladores, isto é, tendendo a padronizar a educação nacional. Segundo o programa do governo este currículo deverá ser pautado a partir da Reorientação Curricular que diz:

Para garantir o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes e a qualidade social da educação, consideramos fundamental promover a formação permanente dos envolvidos, no processo educacional, o acompanhamento pedagógico sistemático e os espaços coletivos de discussão na escola sobre o currículo escolar. (GOIÁS, 2009).

A Reorientação Curricular foi uma proposta de matriz curricular com expectativas de aprendizagem de 1º ao 9º anos. Foi elaborada por técnicos pedagógicos da Coordenação do Ensino Fundamental (COEF) da Secretaria Estadual de Educação,

em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual. Professores da Universidade Federal, Católica e Estadual de Goiás e do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, foram assessores do processo, buscando garantir a autonomia e a autoria da equipe de COEF e da rede. (GOIÁS, 2009).

É importante destacar que a Reorientação Curricular possui diferenças significativas em relação ao Pacto pela Educação. Diferenças estas que observamos através da concepção de currículo, por exemplo, no Pacto pela Educação o currículo é produzido pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação), esta repassa as orientações e diretrizes para as escolas e esta, por sua vez, é responsável pela sua execução. Já a Reorientação buscou construir um currículo a partir da discussão entre o coletivo de professores e instituições superiores de ensino.

A construção do currículo mínimo indicado no documento acima mencionado, não parte de uma discussão fundamentada no coletivo e sim de algo pronto para a reprodução, ou seja, o “trabalho manual” separando-se do “trabalho intelectual”. Isto fica claro na resposta do professor, quando indica que o currículo foi imposto pela Secretaria de Educação.

Não houve um verdadeiro diálogo entre professores/coordenadores/diretores com a secretaria estadual de educação, como sempre tudo é imposto e cabe a nós realizarmos tais imposições, onde o correto seria entender o currículo como algo possível de ser executado. (P. 2, 2013).

Este currículo mínimo apresentado pelo Pacto tende a engessar a educação e a rebaixar a sua qualidade, uma vez que a “disponibilização de material didático” vem na forma de padrões de conteúdo já estabelecidos como “sugestões” de aulas e exercícios a serem ministrados. Do ponto de vista do trabalho docente, isto provoca a perda da legitimidade e autonomia do professor para planejar, organizar e ministrar suas aulas. Como dissemos anteriormente, a criação do currículo mínimo nesses moldes reforça a divisão entre “trabalho intelectual” e “trabalho manual”, entre concepção e execução. Trata-se, no limite, do apostilamento da rede estadual de educação.

A proposta curricular contida no Pacto tem encontrado uma avaliação bastante negativa por parte dos professores, como podemos perceber nas seguintes respostas à questão sobre o currículo:

Não concordo em seguir os conteúdos obedecendo a bimestralização, na minha opinião ocorrem incoerências metodológicas, cada escola vive uma realidade e deve adequar seus conteúdos em períodos que achar mais conveniente, de acordo com a realidade da comunidade escolar e principalmente do aluno (P. 2, 2012).

Acredito que não tenho mais autonomia no meu trabalho. É tudo imposto, não existe a possibilidade do professor construir seu currículo. É uma camisa de força, alegando que as escolas têm que falar a mesma língua, e temos diferentes realidades no estado (P. 5, 2012).

Como vemos, a forma de organização do currículo mínimo segue uma padronização que parece secundarizar o conhecimento e a identidade do professor. “Incoerências metodológicas, perda de autonomia e imposição” estão sendo apontados como elementos que estão impactando a prática pedagógica na escola.

Esta criação tornou-se um entrave na discussão com o grupo gestor/professores e a secretaria de educação. A forma de tratar o currículo segue uma tendência de um currículo “prescrito”. Segundo Sacristán (2000), esta forma de currículo propõe uma forma de controle.

Ordenar a prática curricular dentro do sistema educativo supõe indubitavelmente pré-condicionar o ensino, porque as decisões em torno de determinados códigos se projetam inexoravelmente em metodologias concretas, com distinto grau de eficiência em seus efeitos, ainda que não existisse uma intenção explícita de fazê-lo, se é que se considera este aspecto um âmbito de competência próprio das escolas e dos professores. (SACRISTÁN, 2000, p. 114).

De acordo com a interpretação de um vice-diretor participante da pesquisa, no processo de “prescrição” do currículo houve problemas: planejamentos diferentes da

matriz, substituição de livros e também gastos com xerox, pois os livros didáticos não estavam correspondendo ao currículo que a secretaria enviou, o que gerou o gasto com cópias para fornecer material didático para os alunos.

Na fala dos professores vemos que não há muita diferença da fala dos gestores; para eles o currículo foi algo imposto, não houve diálogo, aconteceram “encenações em reuniões”, “um teatro”, “um faz de conta”; eles indicaram que já estava “tudo pronto”.

Esta afirmação fica clara na resposta de um professor:

Supostamente democrático, um “faz de conta”. Penso que antes de discutir nas escolas, já estava tudo pronto, e estabelecido pelo governo. Posterior ao debate nas escolas, os diretores reuniram, mas na minha opinião, um teatro. (P. 4, 2013).

Sobre o currículo bimestralizado, os gestores e os professores indicaram que tem interferido na sua prática pedagógica e/ou administrativa. Entre os gestores as respostas foram diversas. A resposta de um dos coordenadores aponta que “não há interferência direta” em sua função. Mas com base na resposta de um vice-diretor, observa-se que houve algumas incoerências em relação ao tempo suficiente para ministrar os conteúdos, “conteúdos trocados”, perda de liberdade para ir além daquilo que foi exigido nos documentos, diferença de conteúdos em relação ao livro didático, exigência de planos de aulas, preenchimento de planilhas e tabelas, acarretando assim no aumento do trabalho burocrático em geral.

Na fala dos professores identificamos também o problema relacionado à falta de tempo para ministrar os conteúdos. Em relação à educação física, especificamente, um dos professores aponta que:

Os conteúdos foram divididos em bimestres, porem (sic) sem nenhuma lógica ou estruturação de conteúdos, sem seqüência didática, de forma aleatória, engolindo conteúdos básicos, atrapalhando o desenvolvimento das aulas e dificultando o aprendizado dos alunos. (P 1, 2013)

Ainda sobre a bimestralização do currículo, outro professor afirma:

A não possibilidade de reorganizar os conhecimentos ao longo do ano foi o maior problema do processo de bimestralização. Na prática administrativa/organizacional, a maior interferência foi a rigidez do planejamento (entrega quinzenal de acordo com os conteúdos distribuídos no bimestre), associado a concepção equivocada de planejamento, já que para secretária (sic) o currículo referência substituiu o planejamento anual do professor.

Mais uma vez se expressa a divisão entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”, que se materializa de acordo com a fala do professor, em uma concepção centralizadora de planejamento pedagógico.

Pensar a educação desta maneira é pensar de forma vertical, pois as ordens partem de cima, ficando a “parte de baixo” responsável pela execução das tarefas planejadas. Observamos isto nas respostas dos professores e “disfarçadamente” nos chamados pilares do pacto, quando o documento se refere a um banco de dados de “sugestões de aulas” para os professores, supostamente criadas por eles mesmos. Lembramos a fala do próprio Secretário de Educação: “Eu terei um contrato de metas e isso vai **descer** até o professor”. (REVISTA VALOR ECONÔMICO, 2011), grifo nosso.

Com relação à construção do currículo para educação física, a resposta de um professor indica como foi o processo:

Supostamente democrático, um “faz de conta”. Penso que antes de discutir nas escolas, já estava tudo pronto, e estabelecido pelo governo. Posterior ao debate nas escolas, os diretores reuniram, mas na minha opinião, um teatro. (P. 4, 2013)

Para além da característica centralizadora que reforça a separação do “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”, percebe-se novamente uma forma de manter a responsabilidade sobre o professor. Esta responsabilização torna-se cada vez mais intensa, uma vez que o tempo de aula se torna reduzido e o professor não consegue se adaptar a ele. Isto demonstra, na lógica do Pacto, que a falha está no professor que não quer as mudanças ou não está capacitado para as chamadas inovações.



## **Reduzir a desigualdade educacional**

Neste item do programa o governo expressa uma intenção de nivelamento entre as escolas.

- Suporte às escolas vulneráveis: Identificação de unidades com maior necessidade de suporte da Secretaria; Implementação de programa de suporte pedagógico com equipes de assessoria especializadas; Materiais de apoio disponíveis para professores com guia aula-a-aula e sugestões de exercícios; Remuneração diferenciada incentivando os bons professores a lecionar para os alunos que mais precisam.
- Correção da distorção idade-série: Erradicação do analfabetismo com turmas para adultos em todo o estado; Programas de aceleração da aprendizagem através de ação interna e parcerias com organizações especializadas.
- Redução da evasão e reprovação: Monitoramento da rede em tempo real com faltas diárias e processo de acompanhamento pessoal com alunos e responsáveis; Programas de prevenção da evasão através do nivelamento de conteúdo no início de cada etapa/ano de ensino.
- Apoio às diversidades: Ensino especial cada vez mais inserido em todas as escolas do estado; Educação do campo desenvolvida através de parcerias para formação profissionalizante alinhada com suas necessidades; Educação Indígena e Quilombola que garanta o direito de aprendizagem de cada aluno mantendo a identidade destas comunidades.

Como continuação dos elementos já analisados, o documento do pacto aponta como problema a “desigualdade educacional”, mas precisamos compreender o que o governo entende por desigualdade educacional. A “padronização” e o “nivelamento” dos conteúdos, deixando de fora aspectos de estrutura física e condições de trabalho, ensino e aprendizagem, não significa necessariamente redução de desigualdade.

Os indicadores de solução apresentados para o problema expressam uma fórmula quase “mágica” para questões estruturais. Novamente observamos indícios de

uma educação no modelo empresarial, sobre o qual falamos anteriormente. Há ainda o agravante de que, caso essa redução na desigualdade educacional não aconteça, a responsabilidade se cairá sobre a instituição de ensino e sobre os professores.

Pensar em um modelo padrão de educação desta forma, excluindo as particularidades de cada região, seria um “retrocesso” em tudo aquilo que a educação goiana construiu no decorrer dos anos, pois esta padronização deixaria de lado a regionalidade, as necessidades, as potencialidades e peculiaridades de cada região, inclusive as particularidades étnicas.

Com base na resposta de um dos gestores, quando questionado sobre os cursos de capacitação ministrados pela SEDUC, o mesmo respondeu que. “Sinceramente falando não tenho visto muita contribuição para minha prática pedagógica, pois em muitos momentos eles desconsideram a realidade vivida pela escola”. (CP. 2, 2013).

Em relação ao currículo bimestralizado, um dos professores também se refere ao problema das particularidades regionais:

Na verdade para a educação física a bimestralidade feita como experiência ate ano passado peca muito em relação aos conteúdos que não atendem a realidade das unidades, aos problemas e falta de materiais especificos de cada região. (P. 5, 2013).

Consideramos que o tema evasão escolar deve ser tratado com seriedade, porém o que vimos na resposta de um vice-diretor é que esta questão tende a ser tratada como trabalho burocrático de responsabilidade dos gestores e dos professores, e não como questão estrutural do sistema estadual de educação como um todo:

... O coordenador pedagógico e a direção encontram no dia a dia, diante de um computador preenchendo planilhas, relatórios de planos, avaliações diagnosticas, elaborando plano de ação, ajudando no PPP, no PDE, relatórios, resultados finais com aprovação, reprovação, elaborar planos e estratégia para os repetentes, para a evasão escolar, atender pais, professores, alunos, elaborar projeto mais educação. (VD, 2013).

## Reconhecimento e remuneração por mérito

Neste item, a intenção do Pacto é a bonificação de servidores, escolas e alunos.

- Índice do desempenho educacional de Goiás: Índice estadual anual desenvolvido como complemento aos indicadores nacionais (IDEGO); IDEGO inicialmente composto por 3 elementos principais: Proficiência média, Equidade de proficiência, Fluxo; A intenção é de considerar fatores socioeconômicos e satisfação dos pais e alunos nas próximas edições.
- Bônus por desempenho dos servidores: Programa de reconhecimento dos profissionais da educação por mérito, criando um ciclo virtuoso de busca pelo bom desempenho; Iniciado com o Bônus de incentivo à regência em 2011; Expectativa de incremento no valor do bônus e na abrangência do Programa – sendo ampliado para demais servidores da escola e gestores de impacto direto na aprendizagem do aluno.
- Prêmio Escola: Programa de incentivo às Unidades Educacionais que se superam a cada dia e conseguem garantir aos seus alunos ensino de qualidade; Metas ousadas que levem em conta a realidade e potencial de cada escola, gerando um incentivo justo e desafiador; Prêmio financeiro utilizado para investir na própria escola, seguindo parâmetros definidos pela Secretaria.
- Poupança para alunos: Programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola e região; O prêmio previsto é de poupança de R\$ 1.000 para cerca de 4mil alunos da rede estadual do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.
- Educadores do Ano: Sabendo que o reconhecimento social é tão importante quanto o financeiro, teremos todos os anos um evento que premiará os destaques da educação no estado (alunos, professores, escolas e até subsecretarias); Além da homenagem no evento, estão previstas viagens de intercâmbio e espaço de reconhecimento na mídia.

O projeto utilizou o “Programa Reconhecer” para identificar como seriam as formas de premiações ou bonificações dos professores da rede estadual. Este reconhecimento aconteceria através do desempenho do professor juntamente com o seu

“compromisso” com a educação, considerando sua presença diária na sala de aula e o desempenho dos seus alunos aferido pela nota do IDEB. Esta remuneração não ficaria somente no âmbito da categoria de professores, mas também dos servidores administrativos e para as escolas em geral. Sendo assim, cada profissional “comprometido com a educação” em Goiás ganharia pela sua produção.

Pensar em bônus é pensar em uma desvalorização do salário, em uma prática de ensino voltada para o produtivismo, para as estatísticas e para a burocracia. Certamente, não para a educação. Questões como a valorização do salário ou do piso nacional acabam sendo levadas para segundo plano, uma vez que o foco se desvia do salário para o bônus que cada profissional terá direito caso cumpra as metas estabelecidas. A incorporação das gratificações garantidas por lei ao piso é uma estratégia ideológica (no sentido negativo do termo) que contribui para a desvalorização do trabalho do professor.

Em estudo sobre a experiência norte americana na implementação de políticas educacionais baseadas na responsabilização, na meritocracia e na privatização, Freitas (2012) refere-se, entre outros efeitos colaterais, às fraudes comprovadas por investigadores daquele país:

O pagamento através de bônus (Soares & Hachem, 2010; Brooke, 2011) definidos pelo desempenho dos alunos contribui para agravar estas fraudes e desmoraliza ainda mais o magistério, além de ter-se revelado uma medida que não contribui para a melhoria do ensino (Davier, 2011; Baker, 2010; Hout & Ellio, 2011; Springer & Winters, 2009). Contraditoriamente, tais idéias estão sendo aceitas no Brasil pelas secretarias de Educação dos estados (Máximo, 2011) (FREITAS, 2012, p.393)

Vemos que a política de educação em vigência no estado de Goiás (elaborada pela empresa norte americana Brain & Company) acompanha as tendências hegemônicas mundiais já apontadas por pesquisadores do campo.

Nas grandes multinacionais vemos que existe uma bonificação para os “melhores” trabalhadores de cada área; com o novo modelo de educação adotado em Goiás, observamos que esta prática de bonificação tem sido adotada para aqueles

professores, funcionários em geral e alunos que atingirem as metas estabelecidas. Esta proposta de bonificação é um mascaramento realizado pelo estado para o não pagamento de um salário digno para os funcionários, e também atinge as condições de trabalhos. Com a redução da carga horária da Educação Física, por exemplo, o professor precisa trabalhar em várias escolas ou até mesmo trabalhar com outras disciplinas para conseguir atingir sua contratada carga horária. Em relação ao aluno o bônus é repassado somente para “os melhores”. Com isso não é preciso investir na grande maioria, e sim é o aluno tem que batalhar para ser “o melhor” e ganhar seu bônus.

O reconhecimento através da mídia, das premiações que vem sendo propostas neste documento, reflete uma ideologia empresarial, em que “os mais qualificados” são premiados e reconhecidos. Retira-se assim o foco das verdadeiras necessidades e responsabilidades do Estado para com a educação.

### **Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura**

Este pilar vem tratar de uma suposta “evolução” no tratamento das estruturas físicas das escolas.

- Excelência em infraestrutura: Fortalecimento do Programa Edificar para garantir condições adequadas de aprendizagem em todas as escolas da rede; Simplificação do processo de manutenção de pequenos reparos nas escolas com atendimento imediato através de ata de registro de preço.
- Escola modelo e Comunidade: Foco Pedagógico nas escolas com definição clara de processos e atribuições na estrutura – manual de referência aprimorado a cada ano; Relação com a comunidade fortalecida.
- Integração educacional com os municípios: Suporte às etapas iniciais da educação básica através de ações articuladas com as redes municipais: Diagnóstico do nível da educação em cada município, Suporte pedagógico e de gestão (assessoria e materiais de apoio), Reconhecimento e premiação dos casos de sucesso, Criação do ICMS Educacional, vinculando parte do repasse do ICMS ao desempenho do município em educação.

- Excelência de gestão da Secretaria: Revisão e simplificação dos principais processos; Sistema de monitoramento em tempo real que mostre o desempenho da rede nos seus 3 níveis – secretaria, regionais e escolas; Boletins de transparência para todas as esferas da rede.
- Otimização dos gastos: Otimização da utilização de recursos tem sido foco desde o início dessa gestão; Oportunidades de economia prevista de cerca de R\$ 200 milhões anuais a serem capturados através de redução de temporários, reordenamento de rede, redistribuição de funções administrativas e revisão do custeio.

Em relação à qualidade física das escolas da Rede Estadual, o que se observa empiricamente é uma diferença gritante entre as escolas da capital e as escolas do interior. Além disso, cabem indagações acerca da prática dos professores. Depois de implantado todo o programa, construída e reconstruída toda a infraestrutura física que aqui foi proposta, esta reformulação atenderá as especificidades de todas as áreas de conhecimento? E a educação física que necessita de uma infraestrutura diferenciada? No caso, a “sala de aula” pode ser a quadra esportiva, o pátio, um espaço específico (sala de dança, lutas, ginástica) ou mesmo a sala de aula comum às outras disciplinas. Os espaços pedagogicamente necessários serão contemplados? Serão reformados ou serão construídos nas escolas que não os possuem? O que exatamente se entende por “condições adequadas de aprendizagem em todas as escolas da rede”?

Os R\$ 200 milhões anuais que não serão gastos ou que serão economizados serão revertidos para a própria educação ou será mais uma verba a ser gasta em outras “prioridades”? Com base em estudos realizados acerca do tipo de modelo de gestão da educação adotado em Goiás, baseado nas características já apontadas, vê-se que é um modelo que favorece o desvio de dinheiro dos cofres públicos. Segundo Donald Campbell (1976, p. 49 apud FREITAS, 2012, p. 392): “Quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará à pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar”.

O que observamos nos pilares do Pacto pela Educação é a reprodução de uma política baseada em números estatísticos e índices, visando um “suposto patamar de

qualidade” baseado em metas. Alinha-se às tendências privatistas e rebaixa as condições de trabalho, ensino e aprendizagem.

### **Prática pedagógica da Educação Física**

Com base nas respostas dos professores, constata-se uma forte falta de legitimidade da área, pois a disciplina não aparece no currículo referência e “a qualquer momento” pode ser retirada da grade curricular ou pode ser incluída. Em termos absolutos sua prática não influencia nos números que o Estado almeja.

O que disse na resposta anterior, educação física não aumenta índices de IDEB e assim não tem sido prioridade para os governantes. Na verdade a ausência de um currículo não interfere na minha prática, pois fazer um bom currículo de educação física está na prática diária de cada professor, pois é ele quem conhece a problemática de cada escola e a necessidade real de qual conteúdo trabalhar. (P. 5, 2013).

Eu sinto que a educação física foi (e será até quando) considerada algo banalizado, que pode ser dispensada a qualquer momento e da mesma forma, voltar a qualquer momento. (P. 3, 2013).

Como sempre não é dada a mínima importância para a educação física, não a incluindo no currículo mínimo porém isso pouco interfere em minha prática, não é essa ausência (sic) que me impedirá de dar boas aulas e cumprir com os conteúdos que realmente sejam relevantes e adequados a realidade da escola. (P. 2, 2013).

A educação física vem sofrendo ao longo dos anos por causa da não legitimação da área enquanto um conteúdo necessário no currículo escolar. Observamos, através dos relatos, que não se trata somente da legitimação, mas também da desvalorização do profissional, por se tratar de uma disciplina que não reflete a realidade dos números que educação no país necessita, e por termos um sistema educacional em que não busca

descobrir novos talentos esportivos, à redução da carga horária acontece quando se achar necessária como vimos na fala de um professor acima.

Esta desvalorização está refletida na falta de uma matriz curricular própria para a educação física, ou da construção tardia de uma suposta matriz curricular onde conhecimentos como a cultura corporal e habilidades motoras tem sido negligenciadas nas séries correspondentes. A diferenciação entre regiões também acontece de forma pontual, pois com base em relatos de professores da capital e de regiões do entorno de Goiânia como Aparecida de Goiânia e Trindade, a construção desta matriz curricular não foi discutida ou a discussão aconteceu com poucos profissionais da área, sendo somente transmitida. Vemos isto nas respostas de um professor:

... Em trindade (sic), onde estou lotado, dou aula em duas escolas e tenho contatos com professores de outras escolas e não tivemos acesso a nenhum currículo bimestralizado. Já fui atrás e não consegui nada. Falei com diretores e eles não me disseram nada. Sei que tem, parece que tem e chegou nas escolas em Goiânia, agora em trindade (sic) não chegou nada, não fui convidado a nenhuma reunião, nada... (P. 6, 2013).

Na fala de uma professora em um simpósio de estágio supervisionado na FEF/UFG em 2013, a mesma indica que em Aparecida de Goiânia, o currículo foi construído juntamente com a Secretaria de Desporto da região, com alguns professores da rede de Aparecida, discutindo os conteúdos a serem ministrados.

A compreensão de educação física por parte da Seduc com base nos documentos e em um currículo que nos foi fornecido por uma escola da rede na região noroeste, repassado pela Seduc para a escola ministrar no ensino médio é inadequada e equivocada. Observamos um equívoco em relação à construção série/conteúdo, pois para os anos iniciais os conteúdos são os mesmos, mas de forma invertida e sem uma sequência e uma didática lógicas, voltadas para uma lógica do esporte de rendimento; na série final, a seleção de conteúdos aconteceu também sem uma lógica didática, não havendo um eixo articulador entre os temas.



## **Considerações finais**

Este trabalho buscou compreender questões relacionadas às políticas públicas educacionais, quais tendências estas políticas têm seguido na atualidade e como estão configuradas no cenário nacional e na realidade do estado de Goiás.

Por se tratar de políticas públicas, o que identificamos através da pesquisa bibliográfica foi a hegemonia das políticas voltadas não para o desenvolvimento da sociedade, mas construídas para responder e cumprir exigências de órgãos reguladores externos, órgãos estes que são responsáveis diretos para disponibilizar empréstimos, sobretudo para países em desenvolvimento.

Nosso estudo mostrou que estes órgãos são capazes de interferir diretamente na forma como cada país trata suas políticas, tanto econômicas como educacionais. O que temos visto no cenário brasileiro, é que a interferência vem acontecendo mais fortemente desde a década de 1990, com o governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso.

O que temos observado é que esta padronização tem acontecido por meio de um modelo neoliberal e dentro deste modelo estão sendo utilizados moldes empresariais de gestão da educação. Este modelo busca uma maior “flexibilização” da gestão tornando-a especializada, com uma suposta “autonomia” das escolas, e, por fim, uma maior responsabilização dos trabalhadores. A meritocracia e a responsabilização têm sido os instrumentos principais, através dos quais o Estado busca “elevar” os números educacionais brasileiros.

Especificamente em Goiás, que foi o foco de nossa pesquisa, o que observamos é que esta tendência, configurada como uma política de governo, tende a se configurar em uma política de Estado. Observamos uma continuidade de uma política educacional hegemônica no país, através do programa de governo intitulado Pacto pela Educação, que visa “elevar” os índices educacionais do Estado de Goiás.

A política de governo adotada em Goiás tem se mostrado uma política impositória por parte dos governantes, pois a educação tem sido tratada como uma

instituição “pública privada”, isto é, uma instituição mantida pelo governo, mas que em sua composição adota práticas de uma instituição privada, como a especialização do grupo gestor, professores com metas a serem cumpridas e com fiscalizações do trabalho diário do grupo docente.

Como nosso trabalho teve o intuito de identificar os primeiros impactos que o Pacto pela Educação tem causado na escola e também na educação física na Rede Estadual, observamos que estes impactos podem ser considerados preocupantes para os professores, pois vão além da perda de autonomia para a preparação de suas aulas, envolvendo, no caso da educação física, até a perda de campo de trabalho, e de legitimidade dentro de um projeto formativo. Lembramos que a educação física simplesmente não aparece nos currículos elaborados e disponibilizados pela Secretaria.

Pelos limites do tempo e pela dificuldade de acesso aos gestores da SEDUC, não foi possível aprofundar ainda mais o debate.

Recomendamos uma continuidade dos estudos sobre esta temática, pois se trata de um tema de estudo recente, e identificamos esta pesquisa com sendo um das primeiras a abordar o assunto.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, P. R. de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado**: distinções necessárias. 2009. Disponível em <<http://www.imil.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em 02/03/2013.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: <[http://www.fundabrinq.org.br/\\_Abrinq/documents/publicacoes/Con1988br.pdf](http://www.fundabrinq.org.br/_Abrinq/documents/publicacoes/Con1988br.pdf)>. Acesso em 10/12/2012.

BRASIL, Piso Salarial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17542:piso-do-magisterio-deve-ser-reajustado-em-2222-e-passar-para-r-1451&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17542:piso-do-magisterio-deve-ser-reajustado-em-2222-e-passar-para-r-1451&catid=211&Itemid=86)>. Acesso 02/04/2013.

BRASIL. IDEB - **Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado/>>. Acesso 04/12/2012.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** Tradução de Mônica Corullón. In: TOMASI, Livia De, WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 17/12/2012.

\_\_\_\_\_ **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

\_\_\_\_\_ Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 8 Ed. Campinas. Papirus, 2006.

GANHO por meta é foco de estados na Educação: Magistério de São Paulo terá nova política salarial, diz Herman Voorwald. São Paulo. **Valor Econômico**. Ano 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/12967/ganho-por-meta-e-foco-de-estados-na-educacao>>. Acesso em 17/12/2012.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano:** Currículo em debate. Goiânia, 2009.

GOIÁS (Estado). **Currículo Ensino Fundamental 2012**. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/?p=Arquivos/15 - Manual de Gestão Pedagógico e Administrativo/1.2 Plano do Componente Curricular>>. Acesso em 05/12/2012.

\_\_\_\_\_. **Currículo Ensino Médio 2012**. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/?p=Arquivos/15 - Manual de Gestão Pedagógico e Administrativo/1.2 Plano do Componente Curricular>>. Acesso em 05/12/2012.

GOIÁS (Estado). **Pacto pela Educação:** Um futuro melhor exige mudanças. Disponível em:

<<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares.asp>>. Acesso em 01/10/2012.

HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)> . Acesso em 10/02/2013.

MIRA, M. M; ROMANOWSKI, J. P. **Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 3. 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009, p. 10208 – 10219.

ORSO, J. P. **Liberalismo, neoliberalismo e educação, Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira.** Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. **Estado E Terceiro Setor: As Novas Regulações Entre O Público E O Privado Na Gestão da Educação Básica Brasileira.** Cedes. Educação& Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. <Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>>. Acesso 29/04/2013.

RELATÓRIO DE PESQUISA. **Estágio Supervisionado I.** Faculdade de Educação Física UFG. 2012/2013.

RODRIGUES, A. T. **Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. Transformações **do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002, p.13-24.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

## APÊNDICE

## Questionário de Pesquisa

Caros professores e caras professoras,

Este questionário busca coletar informações sobre os impactos causados no cotidiano da escola pela nova política de educação do Estado de Goiás (Pacto pela Educação), do ponto de vista dos professores, coordenadores e diretores das escolas da rede.

Esta coleta de dados é parte de uma pesquisa acadêmica para fins de produção de uma monografia, no curso de Especialização em Educação Física, da Universidade Federal de Goiás.

Por questões de ética, nomes de professores, coordenadores e diretores e nomes de escolas não serão registrados.

Agradecemos pela colaboração. Use o verso da folha se for necessário.

Professor Hugo Soares Ribeiro (autor do trabalho)

Professora Dra. Ana De Pellegrin (orientadora)

1. Você atua como professor/a, coordenador/a, diretor/a?







7. Como você interpreta a ausência da Educação Física no currículo mínimo (ou currículo referência) proposto pela SEDUC? De que modo isto interfere na sua prática pedagógica?