

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

GILVÂNIA QUEIROZ MADEIRA DE AGUIAR

**CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA CIRCUITO CAMPEÃO NO ESTADO DO TOCANTINS**

SÃO LEOPOLDO

2018

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar

**CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO
PROGRAMA CIRCUITO CAMPEÃO NO ESTADO DO TOCANTINS**

Linha de Pesquisa II: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestra
em Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2018

A282c Aguiar, Gilvânia Queiroz Madeira de
 Currículo e práticas pedagógicas na implementação do
 Programa Circuito Campeão no Estado do Tocantins / Gilvânia
 Queiroz Madeira de Aguiar. -- 2018.
 112 f. : il. ; 30cm.

 Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do
 Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

 Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

 1. Práticas pedagógicas. 2. Currículo. 3. Política curricular. 4.
 Programa Circuito campeão. I. Título. II. Silva, Roberto Rafael
 Dias da.

CDU 371.13

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar

Currículo e práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão
no Estado do Tocantins

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovada em 21/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS) – Orientador

Professor Dr. Oto João Petry – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Professora Dr.^a Maria Cláudia Dal'Igna – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

À Unisinos, nas pessoas das coordenadoras, dos (as) professores (as) e funcionários(as) pela contribuição, carinho e acolhida. Em especial ao meu orientador, Professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, que colaborou de forma significativa na construção geral deste trabalho, mostrando-se sempre paciente, amigo, dedicado e um grande profissional.

Aos(às) professores(as) Dr.^a Maria Cláudia Dal'Igna e Dr. Oto João Petry, pelas contribuições tão importantes a este trabalho.

À FEST, em nome da professora Roza Maria Soares da Silva, por me oportunizar a realização desse sonho e por me apoiar durante todo o curso.

Ao meu esposo, Christiano Roberto, pelo apoio e incentivo, mostrando-se sempre compreensivo e pronto para me ajudar.

Aos meus pais, Geraldo e Francisca Madeira, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me, cuidando dos meus filhos e do meu esposo todas as vezes em que precisei me ausentar por períodos mais longos durante esta caminhada.

Aos meus filhos, Laysa Maria, Lucas Emanuel e Laura Christina, que, assim como minha família, sempre compreenderam minha ausência em vários momentos durante este período.

A todos os colegas e amigos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização de um grande sonho; agradeço a vocês em nome de Ione Leal e Renata Cadore, pelo apoio, carinho e compreensão.

A Deus, sempre ao meu lado em todos os momentos, permitindo-me vivenciar todas as etapas deste processo.

Ao mesmo tempo que precisamos lembrar os desafios políticos que vêm do governo e da sociedade em geral, a responsabilidade principal daqueles que trabalham com ou estão envolvidos no sistema educacional é limitar – ou até reverter – os ataques ao conhecimento que vêm de dentro. (YOUNG, 2016, p. 20).

RESUMO

A presente dissertação, construída a partir da linha de pesquisa II: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, analisa o Programa Circuito Campeão (PCC), implantado no Estado do Tocantins através de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, a qual se iniciou em 2004. No âmbito deste estudo, objetivou-se compreender como o currículo e as práticas pedagógicas se concretizam mediante as propostas do referido programa, bem como enfatizar as estratégias que as regulam, tendo em vista que o conceito de regulação serve como forma de organização desde trabalho. Para tanto, foram examinados variados documentos – formais, curriculares e pedagógicos – que influenciaram na formalização da parceria e no desenvolvimento do programa nos anos iniciais do ensino fundamental no referido Estado. Tais documentos evidenciam determinados discursos criados a partir das políticas públicas educacionais, relacionadas às políticas curriculares visíveis nas normas que orientam e regulam o currículo e as práticas pedagógicas de várias escolas estaduais. As perspectivas adotadas são neoliberais, representadas através de ações implantadas pela gestão educacional, em prol dos almejados resultados a partir dos índices das avaliações externas realizadas nas escolas. Essa visão neoliberalista gera individualismo e competitividade entre escolas, professores, alunos e demais atuantes desse contexto. Neste percurso investigativo, a proposta e os objetivos do programa estudado foram caracterizados, a partir da análise dos documentos que contemplaram os objetivos propostos nesta pesquisa. Buscou-se entender a forma pela qual o currículo e as práticas pedagógicas são reguladas pelos princípios orientadores do Circuito Campeão no estado do Tocantins. Dado que esta pesquisa faz parte do campo teórico dos Estudos Curriculares, a análise foi realizada a partir de três categorias analíticas, sendo elas: Políticas Curriculares, Práticas Pedagógicas e Neoliberalismo. Após as análises desenvolvidas, foi possível compreender as estratégias que regulam o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no Estado do Tocantins a partir do PCC, considerando que as propostas são definidas pelo programa e desenvolvidas cotidianamente, a partir das matrizes de habilidade e da sistemática de acompanhamento. Tais estratégias proporcionam as avaliações na sala de aula e monitoram o processo pedagógico. Conclui-se esta pesquisa enfatizando a importância do estudo acerca das relações existentes entre políticas curriculares e neoliberalismo.

Palavras-chave: Programa Circuito campeão. Currículo. Práticas pedagógicas. Políticas curriculares.

ABSTRACT

This dissertation, developed within Teacher Education, Curriculum and Pedagogical Practices research line, analyzes the Circuito Campeão Program, implemented in the State of the Tocantins, Brazil, through a partnership with the Ayrton Senna Institute that initiated in 2004. This study aimed at understanding how the curriculum and pedagogical practices are materialized by means of the Program's proposals, as well as to emphasize the strategies that regulate them, considering that the concept of regulation serves as a way of organizing this study. Therefore, diverse documents were examined - including formal, curricular and pedagogical records -, considering that they influenced on the formalization of the partnership and on the development of the Program in the first years of Elementary School in Maranhão. Such documents present some discourses originated from educational public policies, which are related to curricular policies that are present on the norms that guide and regulate the curriculum and the pedagogical practices of many state schools. In these documents, the adopted perspectives are neoliberal and represented through actions implemented by the educational management sector, in favor of the desirable results indicated by external evaluations of schools. This neoliberalist vision generates individualism and competitiveness between schools, teachers, students and other members of school communities. Considering these aspects, the proposal and the objectives of the Circuito Campeão Program were characterized, by means of an analysis of the documents in accordance with the objectives of this research. The analysis aimed at understanding the way by which the curriculum and the pedagogical practices are regulated by the Circuito Campeão's guiding principles in the state of Tocantins. Considering that this research is part of the Curricular Studies theoretical field, the analysis was organized in three analytical categories: Curricular Policies, Pedagogical Practices and Neoliberalism. Through the analytical procedures, it was possible to understand the strategies that regulate the curriculum and the pedagogical practices in the State of Tocantins, through the Circuito Campeão Program, considering that these proposals are defined by the Program and daily developed in schools, in accordance with ability matrices and monitoring procedures. Such strategies provide evaluations of classes and keep track of pedagogical processes. The conclusions of this study emphasize the importance of studying relations between curricular policies and neoliberalism.

Keywords: Circuito Campeão Program. Curriculum. Pedagogical practices. Curricular policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência de apresentação das pesquisas encontradas	30
Figura 2 - Abrangência dos programas do Instituto Ayrton Senna em 2010	39
Figura 3 - Rede de relações estabelecidas entre o IAS e/ou Viviane Senna e empresas, empresários ou gestores empresariais	41
Figura 4 - Relações do IAS para a promoção dos programas de educação complementar.....	42
Figura 5 - Relações do IAS para a educação formal	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação geral dos trabalhos escolhidos	31
Quadro 2 - Delimitação das propriedades e formas de administração em decorrência da Reforma do Estado brasileiro	35
Quadro 3 - Descrição dos documentos para análise.....	75
Quadro 4 - Modelo de relatório mensal do coordenador pedagógico.....	92

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CNLR	Currículo Neoliberal
ECGC	Escola Comunitária e Gestão Compartilhada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GQT	Gestão da Qualidade Total
IAB	Instituto Alfa e Beto
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGS	Organizações não Governamentais
OPNES	Organizações Públicas Não Estatais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBQP	Prêmio Brasileiro da Qualidade e Produtividade
PBQP	Prêmio Brasileiro da Qualidade e Produtividade
PDCA	Planejamento, Execução, Verificação e Ação (Plan, Do, Check, Action)
PGC	Plano de Gestão Compartilhada
PPA	Projeto Piloto de Alfabetização das crianças aos seis anos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCC	Programa Circuito Campo
PQ	Prêmio Qualidade
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria da Administração do TO
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do TO
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações
TPE	Todos pela Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SOBRE A ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS	18
2.1 A escolha da temática a partir de um breve histórico acadêmico educacional.....	19
2.2 O Programa Circuito Campeão em questão	25
2.3 Teses e dissertações: conhecendo novas pesquisas	29
2.3.1 Encontro com outros olhares.....	33
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O NEOLIBERALISMO: BREVE HISTÓRICO	46
3.1 O contexto das reformas educacionais no Brasil	47
3.1.1 Educação e mercado: a relação público-privado.....	52
4 POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA SOCIEDADE COM CARÁTER GERENCIALISTA	56
4.1 Concepções produtivistas da educação no contexto neoliberal	61
4.2 Currículo e práticas pedagógicas: uma relação indissociável	63
5 CIRCUITO CAMPEÃO: ESTRATÉGIAS QUE REGULAM O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTADO DO TOCANTINS.....	68
5.1 Percursos metodológicos	70
5.2 Circuito Campeão: implementação, proposta curricular e práticas pedagógicas no Estado do Tocantins	79
5.3 Ênfase das estratégias de regulação do Circuito Campeão desenvolvidas no Tocantins	84
5.3.1 A gestão compartilhada como estratégia de regulação pedagógica nas escolas	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado traz como temática principal a questão do currículo e das práticas pedagógicas na implementação do Programa Circuito Campeão (PCC), no Estado do Tocantins (TO). Foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), junto à linha de pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”. Importa salientar que o desenvolvimento desta dissertação originou-se de uma construção histórico-acadêmica e se concretizou mediante minhas indagações, elaboradas de forma mais aprofundada durante o Curso de Mestrado. A partir dessas experiências, foi possível mobilizar um olhar diferenciado no que se refere às políticas educacionais em um contexto neoliberal, relacionando-as ao currículo e às práticas pedagógicas.

Para compor a organização deste estudo, destaco que compreendo por políticas curriculares as variadas estratégias de regulação daquilo que se ensina nas escolas. (BALL, 2010). Neste sentido, a escola se transforma, muitas vezes, em um lugar onde todos os que estão nela inseridos acabam reproduzindo discursos de caráter político, relacionados aos interesses do Estado. Contudo, é necessário compreender que o currículo não se resume a documentos institucionalizados, mas se materializa em momentos de várias articulações no processo de ensino e de aprendizagem, com perspectivas diferentes, podendo partir do conhecimento individual para o coletivo diante das possibilidades de construção social da emancipação humana. (MOREIRA, 2012).

Nesta direção, apresento as relações existentes entre políticas curriculares e neoliberalismo, estudadas a partir do pensamento de Stephen Ball. Segundo o sociólogo britânico, o neoliberalismo “é aquilo que se poderia chamar de ideologias de mercado.” (1998, p. 126). Assim, as análises das políticas devem interferir na formação do discurso sobre a compreensão real daquilo que os profissionais que atuam no contexto educacional constroem na prática, entendendo como fazem para relacionar o currículo definido a partir das políticas curriculares e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Ainda de acordo com tal perspectiva, essa relação, através do neoliberalismo, gera individualismo e competitividade entre escolas, professores, alunos e demais atuantes desse contexto. Assim, parece ocorrer um bloqueio do desenvolvimento de outras formas de ação significativa para

a sociedade, as quais são substituídas, na maioria das vezes, pelas políticas do mercado, excluindo, assim, a formação do ser ético com autonomia e que acredita no trabalho coletivo. (BALL, 1998).

Por meio dos estudos realizados nas disciplinas cursadas no decorrer do Curso de Mestrado, bem como da grade de leituras acima exposta, foi possível questionar nuances específicas do processo educacional, a partir das políticas de currículo e das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, em um contexto neoliberal. Explorando essa questão, conforme Hypolito (2010, p. 1342), verifica-se “o incentivo à parceria público-privada submetendo as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo”. Desse modo, parece delinear-se uma retomada do tecnicismo, através da “meritocracia gerencialista”. Outro aspecto dessa questão, de acordo com Hypolito (2010), remete à responsabilização dos sujeitos educacionais, buscando-se compreender as dimensões apresentadas anteriormente, relacionando-as ao contexto social da proposta do Estado para a educação. Isso se dá mediante as políticas educacionais que são implantadas a partir de certos programas e plataformas políticas destinadas à instituição escolar. Assim, pode ser possível relacionar certas ações e propostas lançadas nas escolas a partir das políticas públicas curriculares adotadas e de suas interferências nas práticas desenvolvidas, que refletem diretamente na formação dos alunos.

Entendendo que se configuram situações problemáticas na implementação das políticas contemporâneas, neste estudo, analisei um programa específico no Estado do Tocantins. Trata-se do Circuito Campeão, promovido pela referida rede estadual e colocado em ação através de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), desde o ano de 2001, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Nesse sentido, o conceito de parceria aqui estabelecido permite argumentar que:

[...] no contexto da governamentalidade neoliberal, tanto a relação família-escola quanto a relação Estado-movimentos sociais são reinscritas, ressignificadas e reinventadas, ganhando outros contornos. Essas relações de parceria tornam-se fundamentais para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo. O que importa é *investir na parceria*, fazendo com que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações para promover as mudanças sociais desejadas. Novos discursos e práticas articularão formas de governo que produzirão corpos normalizados em identidades fixas e estáveis. (DAL’LGNA; SIERRA, 2018 p. 339).

Assim, o referido programa tem por objetivo alfabetizar os estudantes durante essa etapa da escolarização de forma “eficaz e eficiente”, com vistas a possibilitar, no processo de ensino e aprendizagem, o sucesso escolar em matemática, leitura e escrita, bem como a proporcionar a formação continuada do professor, destacando equipes de pessoas competentes no gerenciamento no processo de alfabetização para um trabalho com resultados de sucesso (IAS, 2017). “Assim, o processo de escolarização permitirá à escola moderna desenvolver mecanismos de controle e regulação das crianças, ao mesmo tempo em que essa instituição investe no governo de suas famílias.” (DAL’LGNA; SIERRA, 2018 p. 338).

Em outras palavras, seu foco privilegiado é o desempenho dos alunos da escola pública, a partir de um modelo de gestão com padrões relacionados a empresas. Essa perspectiva fortalece o “quase-mercado” (PERONI, 2012) na educação pública, propondo o aumento dos índices escolares e direcionando, assim, a condução das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, surgiu o principal questionamento orientador desta dissertação: **como a proposta curricular e as práticas pedagógicas da rede estadual no Estado do Tocantins são reguladas pelos princípios orientadores do programa Circuito Campeão?**

Assim sendo, nesta pesquisa, o objetivo geral foi compreender a proposta curricular e as práticas pedagógicas promovidas no contexto da implementação do programa Circuito Campeão, no Estado do Tocantins, enfatizando as estratégias de regulação desenvolvidas. De forma mais específica, a proposta e os objetivos do Circuito Campeão foram caracterizados a partir da análise dos documentos atinentes ao Programa, com vistas a entender a forma pela qual o currículo e as práticas pedagógicas se concretizam mediante as propostas dessa parceria.

Esta investigação é relevante devido à compreensão de que o contexto educacional apresenta-se carregado de desafios e problemas advindos do sistema público de educação, os quais podem ser relacionados às reformas empresariais (privatização da educação). Surgem, assim, questões problemáticas, como a organização curricular que concentra estudantes com mais dificuldades, contribuindo assim com o aumento das desigualdades econômicas e sociais e produzindo limitações em sua formação. (YOUNG, 2011). Além disso, aspectos referentes às diversidades culturais e regionais também podem ser relacionados aos problemas da evasão e da infrequência escolar, bem como a determinadas formas de regulação do trabalho docente que posicionam o professor com o papel de “vilão”

e/ou “salvador da pátria”. Importante considerar também que os professores, muitas vezes, perdem sua autonomia em sala de aula quando vivenciam uma proposta com tendências padronizadoras. (BALL, 2012).

Acredito, enfim, na contribuição desta pesquisa como fonte de estudos para futuras produções acadêmicas, considerando que, durante o estudo bibliográfico, não encontrei muitas produções realizadas sobre currículo e práticas pedagógicas no âmbito do programa Circuito Campeão. Além disso, não encontrei trabalhos que enfatizassem a implementação de programas oferecidos por empresas na educação pública. No contexto desta dissertação, busco compreender especificamente as questões atinentes ao Estado do Tocantins.

Ressalto que, após análise do resultado final, esta pesquisa será disponibilizada ao espaço onde foi realizada, para que se reflita sobre melhorias em prol de adequações diante desse contexto, no que for possível. Nesse sentido, possibilitará às unidades escolares pesquisadas um entendimento sobre a realidade estudada, trazendo elementos que proporcionem o debate sobre mudanças acerca dos processos que conduzem às práticas pedagógicas educacionais e ao conhecimento das questões curriculares. Acredito que, por meio da investigação, seja ampliada a compreensão das condições políticas que orientam e regulam essas escolas.

A escolha dos documentos se deu a partir da proposta implementada no Estado, ainda que tais registros possuam realidades diferentes e evidenciem especificidades curriculares. A hipótese que emergiu com maior densidade desta pesquisa foi a de que *o Estado aderiu ao Programa Circuito Campeão pensando na melhoria dos indicadores educacionais, avaliados em larga escala*. Todavia, questioneei sobre como esse programa produz regulações no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas. Para tanto, conforme é explicado posteriormente, utilizei instrumentos de coleta de dados, etapa que foi sucedida pela análise documental. Observo que foram importantes as questões evidenciadas sobre os conceitos necessários à reflexão acerca da situação atual da educação, diante dos processos de ensino e de aprendizagem na escola.

Metodologicamente, quanto ao percurso e à proposta que constituem este trabalho¹, escolhi a análise documental (CELLARD, 2012), focalizando os seguintes registros:

¹ A etapa metodológica é abordada de forma mais ampla na seção 4.1 deste trabalho.

a) documentos oficiais que evidenciam o momento do acordo na parceria atual entre Governo do TO e o IAS, os quais auxiliam na compreensão da implementação do programa Circuito Campeão, no Estado do Tocantins, enfatizando as estratégias de regulação desenvolvidas;

b) documentos que apresentam o Programa de Gestão Compartilhada, a partir dos elementos legais e Pedagógicos do Estado;

c) documentos que apresentam as Matrizes Curriculares do Programa Circuito Campeão; e

d) documentos que demonstram a Sistemática de Acompanhamento Pedagógico do Circuito Campeão.

Em se tratando das categorias analíticas que sustentam a pesquisa, destaco a relevância dos conceitos teóricos de Stephen John Ball para análise das políticas educacionais e curriculares, de modo a verificar como são produzidas, bem como a descrever suas intenções e seus efeitos acerca de temáticas como mercados educacionais e privatização da educação em um contexto neoliberal. Fundamentando a dimensão do currículo e o papel pedagógico na educação, busco evidenciar a perspectiva de Michael Young para compreender a importância das escolas e do conhecimento. No intuito de analisar as práticas pedagógicas, exploro o conceito de ações com vistas à transformação da realidade social, na visão de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Nessa construção, percorro o caminho que conduz à pesquisa, considerando as dimensões políticas, curriculares e pedagógicas relacionadas à problemática em questão.

Os Estudos Curriculares, campo teórico desta dissertação, consistem em uma abordagem que busca a “compreensão das práticas em função de diferentes contextos (políticos, profissionais, administrativos, jurídicos, entre outros) que permitem discutir tanto o conhecimento transformado em conteúdo de aprendizagem quanto às formas da sua organização.” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 204). Nesse sentido, faz-se importante frisar que diversas áreas do conhecimento como Ciência Política, Filosofia, Administração, História e Psicologia, bem como os Estudos Culturais, contribuem para a sustentação dos estudos curriculares, desenvolvendo diversos saberes de correntes teóricas variadas e construindo assim sua identidade de forma mais ampla e complexa. (PACHECO; PEREIRA, 2007).

No contexto educacional, existe um campo multidisciplinar de estudos subjetivos, os quais não favorecem os sujeitos que atuam na escola. Isso ocorre devido ao fato de as políticas curriculares não conseguirem efetivamente envolvê-los no processo que reformula e subsidia as propostas curriculares. Portanto, a pesquisa aqui apresentada tem uma significativa importância científica no contexto da temática estudada, pois apresenta dimensões que merecem atenção e cuidado no âmbito das discussões sobre currículo, a partir de estudos e pesquisas fundamentadas que, de fato, contribuam para o conhecimento, bem como proporcionem mudanças para a realidade política e social brasileira.

Tendo em vista o exposto, apresento a estrutura desta dissertação. No capítulo a seguir, abordo o cenário relacionado às políticas curriculares produzidas no âmbito do capitalismo neoliberal, através de breves digressões históricas. Por necessidade de compreender melhor esses assuntos e buscando uma construção histórica da educação, discuto as reformas implementadas a partir da década de 1930, condicionadas por um conjunto de políticas públicas educacionais.

Na sequência, descrevo, de forma mais fundamentada, as relações existentes entre educação e mercado, de modo a proporcionar um melhor entendimento acerca do estudo desse contexto. Também enfatizo os conceitos estruturadores desta proposta de pesquisa, objetivando realizar uma construção mais coerente, pautada nas questões propostas como dimensões do estudo.

O quarto capítulo apresenta as políticas curriculares e as práticas pedagógicas em uma sociedade com caráter gerencialista, descrevendo as concepções produtivistas da educação e sua relação indissociável com o currículo. Leva em consideração a atualidade, que traz consigo elementos de caráter mercadológico no contexto educacional, a partir das políticas implementadas. Considerando esse contexto, percebe-se que, cotidianamente, as políticas são reproduzidas no trabalho docente, bem como na gestão, em que ocorre o gerenciamento do processo de ensino e de aprendizagem a partir das diversas práticas desenvolvidas na escola – pedagógicas ou não –, dependendo da ação desenvolvida. Dessa forma, o Capítulo 4 se desenvolve a partir das concepções produtivistas da educação no contexto neoliberal, bem como da relação indissociável entre práticas pedagógicas e currículo.

No quinto capítulo, de modo sistemático, descrevo os procedimentos metodológicos e os pressupostos teóricos que orientam o processo investigativo.

Explicitados os instrumentos de coleta de dados e a análise dos dados, a partir do campo empírico e considerando as etapas da construção do trabalho, apresento aspectos referentes à importância da ética na pesquisa – elementos indispensáveis na construção desta investigação –, inter-relacionando as categorias propostas para este estudo (políticas curriculares, práticas pedagógicas e neoliberalismo).

Por fim, nas considerações finais, retomo ideias e resultados da pesquisa de forma geral, considerando o cenário atual, a minha formação e as perspectivas que tenho diante desse contexto acadêmico e científico.

2 SOBRE A ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

A incursão de fornecedores privados na educação é evidente em diferentes setores e atravessa todos os aspectos da avaliação, currículo, pedagogia e organização. (BALL, 2010).

A partir de uma breve incursão nas políticas curriculares contemporâneas, apresento alguns aspectos que demarcam o início da construção desta pesquisa no Mestrado em Educação, buscando relacioná-los com a história da minha vida acadêmica, sobretudo no que diz respeito à influência dos fatores políticos e sociais no currículo e nas práticas pedagógicas. Tais aspectos estão implicados diretamente na formação e no modo como se desenvolveu esse processo, mediante os entraves e as possibilidades de uma educação que almeja a igualdade social. Também apresento algumas problematizações iniciais acerca da questão orientadora da pesquisa, bem como uma breve revisão da literatura sobre a questão.

Dessa forma, busco contribuir com o tema mediante a construção de um estudo relevante, pelo qual vou me conhecendo e reconhecendo no meu campo de estudos. Observo que, neste percurso, vivenciei um processo de desconstrução de minhas hipóteses, conceitos e perspectivas que orientaram minha formação acadêmica até este momento. Tenho compreendido que as atuais políticas que orientam o currículo para a educação pública no Brasil têm sido implementadas desde o final dos anos de 1980 e, em linhas gerais, já possuíam um caráter neoliberal desde o início, aspecto que sempre trouxe implicações ao contexto escolar. (SILVA, 2017). Em torno disso, é possível assinalar que o Estado centraliza e regula o processo educativo, sobretudo “com o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.” (HYPOLITO, 2010, p. 139).

Assim, as ações são desenvolvidas como forma de solucionar problemas da educação pública, mesmo sendo gerenciadas por empresas privadas que, diante desse cenário, oferecem qualidade, eficiência e resultados satisfatórios relacionados aos índices quantitativos. Diante de uma possível ineficácia da educação pública, o Estado, em “seus discursos”, ainda atribui a culpa pelo fracasso da educação a muitos agentes do processo – no caso, alunos, pais e professores –, e não às

políticas desenvolvidas e implementadas que tiram a autonomia das escolas e dos professores. Assim, as propostas curriculares definem qual o conteúdo que o professor vai trabalhar e como deve ser ensinado; ou seja, interferem na prática docente e até mesmo na prática pedagógica, quando buscam padronizar metodologias, recursos e critérios avaliativos. (BALL, 2010).

Dessa forma, as escolas parecem se distanciar de uma educação progressista, a partir do momento em que devem seguir um modelo que as destaque através das avaliações, demonstrando os melhores índices, os melhores desempenhos profissionais e até mesmo os melhores perfis de aluno. Esse tipo de gestão é caracterizado por Hypólito (2008) como “gerencialista”, o qual, segundo o autor, prevalece desde os anos de 1990 e, em contexto mais amplo, vem sendo desenvolvido mediante determinadas formas de autonomia financeira e pela via da autonomia pedagógica.

Esse tipo de política faz com que se desenvolva uma gama de interesses já inseridos em nosso país desde a década anterior, implementando-se através da construção de políticas públicas embasadas e legalizadas a partir de reformas. (BALL, 2010). Cabe ressaltar também que, atualmente, esse contexto vem sendo definido por bases tecnológicas, que desencadeiam um grande processo modernizador no gerenciamento da educação, através da busca pela produtividade. (TURA, 2016). Considerando esse cenário político e econômico, por meio das novas reformas de comunicação e da informação, as instituições são pressionadas cada vez mais por resultados, mesmo quando o Estado não lhes proporciona boas condições de trabalho pedagógico.

2.1 A escolha da temática a partir de um breve histórico acadêmico educacional

Para um melhor entendimento do meu percurso até a definição do tema desta dissertação, relato, nesta seção, um breve histórico que abrange o campo da Educação e a temática proposta, relacionando as políticas curriculares à minha trajetória como estudante. Inquietei-me desde que realizei os primeiros estudos nesse contexto, vindo então a perceber como as políticas curriculares influenciaram, em alguns momentos, na minha formação. Trago elementos derivados do período em que estudei durante a educação básica, os quais me possibilitaram o ingresso no ensino superior, cursado em uma Faculdade Particular (FEST) em Imperatriz/MA.

Objetivamente, então, retomo elementos de minha trajetória e busco articulá-los com as políticas curriculares em curso no País. Para tanto, importa destacar que, no decorrer da segunda metade do século XX, predominaram as ideias de organização do trabalho escolar inspiradas no fordismo e no taylorismo. (SAVIANI, 2007).

A relação entre esses métodos administrativo-científicos e a educação brasileira é, sem dúvida, próxima, visto que o processo educativo se deu de forma similar ao processo industrial. Primeiramente, esse modelo surgiu nos Estados Unidos, chegando ao Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Tratava-se da pedagogia de cunho teórico, filosófico e psicológico do behaviorismo, corrente de pensamento que pregava que o ensino deveria moldar a sociedade de acordo com a necessidade da indústria e da tecnologia vigentes – ou seja, defendia-se uma educação voltada a atender o modelo capitalista, formando sujeitos para o mercado de trabalho. (SAVIANI, 2007).

O fordismo trouxe como principal consequência um modo específico de dualidade na educação, uma vez que esse termo evoca a necessidade de dois tipos de escola, quais sejam: uma para aqueles que irão trabalhar no setor responsável pela elaboração dos processos produtivos, e outra para aqueles que irão executar as tarefas determinadas pelos primeiros. Nesse contexto, a realidade era que os filhos de famílias com maior poder aquisitivo tinham acesso aos cursos preparatórios para a universidade, enquanto os filhos dos operários tinham acesso ao conhecido curso de segundo grau profissionalizante para acessarem o mercado de trabalho. Para esses últimos, somente o segundo grau já era o suficiente. Aplicando-se tal categorização à realidade do Brasil, pode-se observar essa dualidade nos tipos de escolas destinadas a atender a todas as diversidades presentes no contexto social. (BALL, 2011).

Em 1980, a educação deu ênfase ao comportamento behaviorista (SILVA, 2017), refletindo-se em sala de aula – a partir da formação pedagógica tecnicista –, na condução do ser humano para o conhecimento pronto e acabado. (LIBÂNEO, 2012). Esse contexto, analisado de forma ampla, volta agora com mais ênfase, sendo aderido e implantado intensamente através das políticas públicas, visto que a educação passa por mudanças em que está implícito o caráter gerencialista da educação. (BALL, 2013).

Ainda segundo o autor:

A educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização. Essas são algumas das principais características da política de educação global no século XXI e representam uma tendência crescente,

sob diferentes formas, em países com históricos culturais/políticos e posições econômicas bastante diversas. (BALL, 2010, p. 485).

Essa realidade, embora surgida há algumas décadas, faz-me lembrar que, no ensino médio que cursei entre 1997 e 1999, tinha-se uma educação tecnicista predominante nas escolas públicas do Maranhão. Nos anos de 1990, vivenciei todo esse processo implementado nas escolas, o que fazia com que meus pais, mesmo acreditando na educação como uma forma de mudança para minha vida, não conseguissem me ver em uma universidade, pelo fato de que o ensino superior era acessível somente para algumas pessoas com condições econômicas, e não para uma filha de lavradores. Isso se dava não pelo desejo dos seus corações, mas integrava uma realidade que não nos pertencia, devido às nossas condições financeiras e à falta de possibilidade de estudar e se manter na cidade para “terminar os estudos” (esse era o termo utilizado por eles).

Sem pretender naturalizar essa questão, ressalto não era do interesse das políticas educacionais implementadas nessa época uma educação para todos, nem que se fizessem mudanças sociais, ou que houvesse uma adequação a partir de metas políticas. (YOUNG, 2013). Vale ressaltar que, nesse período, já existiam discursos relacionados à competitividade e à qualidade total da educação, pois, mesmo nessa época, já se preparava o aluno para o mercado de trabalho, com o argumento de que a qualificação da mão de obra poderia ser a garantia de um emprego. Isso tudo já era fruto da ainda incipiente inserção das racionalidades políticas neoliberais. (YOUNG, 2011). Dessa forma, os poucos estudantes que finalizavam o ensino médio já iam procurar emprego e, conseqüentemente, distanciavam-se do ensino superior.

A partir da discussão realizada por alguns sociólogos nos anos de 1980 e 1990, fica visível que, nesse cenário, a escola ainda não era “para todos”, uma vez que o ensino que era “pregado” na época não fazia sentido às classes trabalhadoras – ou seja, parecia buscar colocar “cada um no seu lugar”. De acordo com o sociólogo Michael Young (2007), diante de argumentos construídos nesse período, surgiram duas abordagens, quais sejam: “a estrutura do conhecimento no currículo que pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade onde a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem.” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Entre os anos 1980 e 1990, a escola sofreu mudanças que, de acordo com Young (2007), ocorreram a partir de uma virada para a pós-modernidade, podendo ser explicadas através de teorizações pós-estruturalistas. O marxismo acadêmico entrava em declínio, mudando assim as críticas acerca da escola nesse cenário, em que a escolaridade mudava estruturalmente. Em outras palavras, as políticas curriculares implementadas estiveram, muitas vezes, distantes da realidade social de muitas pessoas. Assim, não são construídas para adequar-se às escolas ou à realidade na qual são inseridas. Dessa forma, as escolas enfrentam os desafios para se adequarem às propostas governamentais, elaboradas e construídas muitas vezes por pessoas que não as conhecem – fator que deixa ainda mais difícil a tarefa da educação. (SAVIANI, 2007).

Sobre minha trajetória profissional e acadêmica, aponto que, ao finalizar o ensino fundamental na zona rural, fui para a cidade cursar o Ensino Médio. Imaginei que, por ser na cidade, a realidade seria diferente. No entanto, deparei-me com algumas aulas monótonas e conteúdos que não tinham sentido pra mim. Várias vezes, ficava sem compreender o sentido de aprender certas coisas que eu não saberia dizer quando iam ser úteis, uma vez que estavam totalmente fora do contexto (hoje compreendo isso). Muitas vezes, quando se tratava do direcionamento dos conteúdos, era como se as aulas não fossem para mim. Ou seja, em tais condições, é perceptível a forma de política educacional implementada pelo Estado brasileiro, a partir do currículo escolar.

Assim, surge a questão: como as políticas curriculares podiam intervir na formação dos alunos do Ensino Médio nos anos de 1990, considerando-se que o “currículo é o conjunto de experiências que molda seres humanos para transformá-los em pessoas” (BALL, 2010, p. 485)? Diante do contexto mencionado, a proposta das políticas de currículo era colocar o aluno no mercado de trabalho por meio dos cursos técnicos, dado que, a partir da proposta curricular trabalhada, ofertava-se uma variedade desses cursos (por exemplo, técnico em enfermagem, administração ou contabilidade). A chamada “educação geral”, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, não pensava na emancipação dos alunos. Era visível a permanência paradigmática no que diz respeito ao ensino sem problematização das questões críticas, raramente conduzindo os estudantes a uma visão mais ampla a respeito do mundo, na superação de elementos de dominação dos sujeitos.

A grande maioria dos alunos trabalhava para se manter na cidade, como era o meu caso, e passava por um exame seletivo para entrar na escola, que, mesmo

sendo pública, era muito concorrida. Por isso, a aprovação significava uma grande conquista. Contudo, esse processo seletivo já excluía muitos alunos, pois aqueles que trabalhavam concorriam com aqueles que só estudavam. Assim, era grande o número de alunos que, por terem cursado o ensino fundamental em redes privadas, ficavam com a maioria das vagas, o que também ocorria nos vestibulares para o acesso ao ensino superior. Em outras palavras, a grande maioria dos jovens que cursavam educação geral (curso com preparação para o vestibular) fazia parte do grupo que estudava em escolas privadas; ou seja, tratava-se de filhos de famílias com melhores condições financeiras. Assim, as políticas governamentais implementadas na época já direcionavam os alunos na escolha do tipo de curso que iriam fazer no ensino médio. Em relação a esse aspecto, Gentili explica:

[...] as pessoas e as comunidades favorecidas por sua posição econômica, social e política, atribuem virtudes sociais e permanência política àquilo de que desfrutam. Esta atribuição se reivindica inclusive ante a inquestionável evidência em sentido contrário. As crenças dos privilegiados se põem a serviço da causa da satisfação contínua e se acomodam de modo similar as ideias econômicas e políticas do momento. Existe um ávido mercado político para o que compraz e tranquiliza. Os que podem abastecer este mercado e receber a recompensa correspondente em dinheiro e aplausos estão facilmente disponíveis. (GENTILI, 1999, p. 113).

Ao analisar esse período através da minha história acadêmica, relacionando-a à respectiva política educacional, não quer dizer que escolho entre um paradigma técnico ou crítico acerca das tendências atinentes às práticas escolares. Contudo, a partir do problema de pesquisa, busco refletir sobre o projeto de ensino vigente no cenário de minha vida como estudante, relacionando esses aspectos à contemporaneidade. Isso esclarece, a meu ver, um modelo de educação já definido, em que previamente já se estabelece o perfil do aluno de acordo com determinados objetivos. Contudo, vale ressaltar que o sentido da qualidade da educação e a qualificação do aluno tomaram rumo diferente quando se trata do contexto neoliberal. (BALL, 2014).

Ao apresentar esse cenário, é impossível não mencionar o contexto atual, em que a situação educacional proposta através de discursos neoliberais propõe a “qualidade total” da educação. Silva (1999) anuncia que, através desse discurso, direciona-se a autonomia aos sujeitos envolvidos no contexto educacional, culpabilizando-os quando não conseguirem ser bem-sucedidos profissional ou socialmente. Dessa forma, através desse discurso neoliberal é que se “esconde a natureza essencialmente política da configuração educacional existente.” (SILVA, 1999, p. 19).

É nesse sentido que menciono o fato de que, na minha época de estudante, os jovens da escola pública, em sua grande maioria, faziam o curso técnico, que já os direcionava para o mercado de trabalho, tendo em vista que precisavam trabalhar para se manterem e até mesmo para ajudarem seus familiares. Dessa forma, poucos conseguiam entrar em uma faculdade pública, devido à concorrência e à realidade que não os permitiam uma preparação mais adequada para esse sonho. Além disso, acreditava-se que a escola era a instituição que preparava esses jovens para uma profissão e para conseguir um emprego no mercado de trabalho.

Tendo em vista esse cenário, ao finalizar o Ensino Médio, fiquei cinco anos fora de sala de aula. Somente em 2003, passei no vestibular de uma faculdade particular. Cheguei ao ensino superior deslumbrada, imaginando-me em uma nova etapa, pois, como é de costume, não sabemos o que nos espera na academia. Assim, saí da realidade pública para a privada, na qual encontrei um contexto mais organizado sistematicamente, em que raramente ficávamos sem aulas e a grande maioria dos docentes realizava os devidos planejamentos, além de manter a formação continuada. Nesse contexto, pude perceber algumas práticas relacionadas a propostas metodológicas, com orientações coerentes e contextualizadas, e à própria formação da identidade profissional dos acadêmicos, que seriam futuros professores da educação básica.

Ao observar o contexto das crianças no ensino fundamental, durante minha regência como estagiária em escolas municipais, percebi que esse cenário não era muito diferente daquele que eu tinha vivenciado alguns anos antes. Mesmo na cidade, foi perceptível que a grande maioria dessas crianças não tinha o conhecimento necessário, o que me fazia, por várias vezes, voltar a questionar, como conceitua Young (2007), o “[...] currículo como um meio de adquirir conhecimento poderoso”. Para as crianças pobres, a escola pode ser uma grande oportunidade, por meio da qual se proporciona esse tipo de conhecimento que os leva para além de uma realidade local, assumindo-se uma perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

Após um período de amadurecimento profissional, encontro-me atualmente como servidora pública do Estado do Tocantins. Ao assumir o concurso em 2011, iniciei o trabalho com o Programa Circuito Campeão (PCC), cuja sistemática e cujas propostas, portanto, já conheço há algum tempo. Contudo, ainda percebo que não

foi possível compreender, de forma mais fundamentada, sua implementação, especialmente no que se refere ao currículo e às práticas pedagógicas.

De modo geral, esses relatos trazem um contexto histórico estreitamente ligado à pesquisa que me propus a desenvolver nesta dissertação. Por tal motivo, busquei esclarecer a construção desse processo que me fez escolher o tema de pesquisa, o qual culminou neste estudo. Em suma, ressalto que o desejo de tornar-me mestra e de vislumbrar esse caminho teórico e prático contribuiu para a escolha do objeto de estudo, apresentado na seção a seguir.

2.2 O Programa Circuito Campeão em questão

Desde o ano de 2001, o Programa Circuito Campeão (PCC) é promovido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), que atua no Brasil há 23 anos e atende 1,5 milhão de alunos por ano. Atualmente, o IAS tem parcerias com 17 estados e atende mais 660 municípios¹. Dessa forma, dentre outros programas, o Circuito Campeão é destinado aos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). Tem por objetivo desenvolver, de forma eficaz e eficiente, o processo de ensino e de aprendizagem, proporcionando a garantia do sucesso para o professor e para o aluno, principalmente em matemática, leitura e escrita. O programa considera também a preparação do professor a partir de formações específicas, destacando equipes de pessoas competentes no gerenciamento do processo de alfabetização para um trabalho com resultados de sucesso.

Conforme Peroni (2008), por meio da Pedagogia do Sucesso, que embasa os Programas do IAS, insere-se a lógica empresarial no âmbito do ensino público. Caetano (2013) apresenta, em sua tese, imagens que demonstram a presença da irmã do piloto Ayrton Senna em momentos que decidem situações de governança no contexto educacional. Neste cenário atual de políticas públicas educacionais e curriculares, é possível acessar informações, contidas no site do IAS, as quais identificam que o programa gerencia o processo pedagógico da 1ª fase do Ensino Fundamental. Também é possível conhecer, de forma sistemática, todo o processo de ensino e de aprendizagem que objetiva o alcance das metas – definidas a partir dos indicadores de sucesso, tanto dos alunos como também das redes públicas de

¹ Maiores informações estão disponíveis em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br>>.

ensino. Busca-se evitar, assim, o “aumento de alunos analfabetos, expostos a reprovação e a distorção idade/série”. Nesse contexto,

As prefeituras, governos estaduais e secretarias de educação assumem o comando da política de aprovação e a defesa dos interesses do aluno - à escola compete adotar pedagogias adequadas para levá-lo ao sucesso, e não mais manter políticas de repetência. Reprovar alunos em massa, ou aprová-los automaticamente passa a ser um comportamento inaceitável. (SENNA, 2000, p. 146).

No que se refere ao governo, vale salientar que, no Estado do Tocantins, a iniciativa do Governo que firmou parceria com o IAS não é recente. No dia 17 de abril de 2017, o governador Marcelo Miranda (PMDB) apresentou oficialmente a adesão a três programas do IAS, quais sejam: Se liga Tocantins, Acelera Brasil e Circuito campeão². A secretária de educação do Estado do Tocantins, nesse período, era Wanessa Zavares Sechim. Ela demonstrou grande interesse pelo projeto, que contou com os municípios para a adesão do Circuito Campeão. No Tocantins, cada cidade possui uma base de 100 mil alunos na Educação Básica; e o Estado, um pouco mais de 12 mil. Dessa forma, a secretária focou o interesse do Estado em mudar a educação básica e investir na formação dos professores, com base na proposta elaborada pelo Programa Circuito Campeão.

Em reportagem, a secretária disse: “entendemos que é preciso investir na base para que todo o percurso do aluno seja bem-sucedido. É por isso que estamos apostando no ensino básico nesses programas pedagógicos”. Nessa colocação, é possível identificar uma preocupação relacionada à Educação Básica no Estado do Tocantins por parte da Secretaria de Educação (SEDUC/TO), demonstrando-se a necessidade de investimentos para o sucesso do aluno em cada etapa.

Ao analisar o cenário na educação do Estado do Tocantins, justifico a relação que faço entre a minha pesquisa e a prática pedagógica, mediante as políticas curriculares. Parece evidenciar-se que a intervenção do Programa Circuito Campeão está ligada diretamente ao currículo escolar (mais especificamente, por meio das matrizes de competências e habilidades construídas pelo programa) e às ações desenvolvidas diretamente na escola pela gestão, professores e alunos. Integram as ações do programa o planejamento (conteúdos, recursos, método ou estratégias de ensino e avaliação) e o resultado do processo de ensino e

² Informações veiculadas no Jornal Cidade e também disponibilizadas no site <to.gov.br/noticia>.

aprendizagem, os quais são monitorados a partir de fichas e relatórios, bem como por meio das sistemáticas do programa.

Sobre o âmbito dos Estudos Curriculares, Pacheco explica que “a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo tanto a produção de intenções, ou de textos, como a realização de práticas, ou de ações concretas.” (2003, p. 15). Diante desse contexto, é relevante apresentar o que consta em redação do Jornal Cidade (JC), com data do dia 29/03/2017: “Os programas já foram executados no Tocantins de 2004 a 2009. Em seu último ano, mais de 50 mil alunos participaram do *Circuito Campeão*, com 92,7% alfabetizados e aprovados”³.

Os programas funcionaram no Estado até 2012, quando outro governo assumiu e suspendeu a adesão a todos os Programas do IAS, que foram retomadas novamente no governo de Marcelo Miranda. Em 2017, o governador afirmou:

A retomada da parceria com o Instituto Ayrton Senna beneficia um dos bens mais importantes, que é a Educação. "Conseguimos, por meio dessa parceria, alavancar a nossa educação de jovens e adultos nas redes estadual e municipal em todos os municípios até 2009. Agora a caminhada é a retomada com o propósito de trilhar o caminho apontado pelo novo modelo de educação do governo federal.”⁴

Ainda nessa mesma fonte, fica visível que o governo teve o reconhecimento da representante Maria Regina Baroni, vinculada ao Instituto Ayrton Senna, tal como é explicitado na própria reportagem: “O sentimento foi de honra pela confiança, entusiasmo com a determinação do governo e da equipe, e de desafio, em virtude dos resultados alcançados anteriormente.”

No que se refere aos recursos do Instituto Ayrton Senna, a entidade afirma que as “ações são financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com a iniciativa privada, considerando iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio”⁵. Nesse contexto, é importante salientar que a atuação do IAS se estende a 18 Estados, e 660 municípios, envolvendo diretamente 1,5 milhão de alunos. Além disso, a entidade apoia a formação de cerca de 50 mil profissionais por ano.

Ainda se tratando de recursos financeiros, destaco a seguinte informação:

³ Informação retirada do site <to.gov.br/noticia>.

⁴ Informação retirada do site <to.gov.br/noticia>.

⁵ Maiores informações estão disponíveis em: <www.ciclododebates2018.com.br>.

Financiado com recursos próprios, de doações e de parcerias com a iniciativa privada, o Instituto dispõe às administrações públicas, gratuitamente, serviços de gestão de processo educacional que incluem diagnóstico e planejamento, formação de gestores e educadores, desenvolvimento de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras, tudo articulado de forma a promover uma educação integral para o pleno desenvolvimento de crianças e jovens em suas múltiplas competências.

Diante do contexto apresentado na citação acima, é importante mencionar a seguinte previsão constante no site do Estado de Tocantins: “na execução dos programas do IAS (Se liga, Acelera Brasil e Circuito campeão) aderidos pelo governo do Tocantins serão investidos da ordem de R\$ 3,5 milhões do Tesouro Estadual”⁶.

Em 2017, os programas foram ofertados em 131 escolas estaduais e em 56 instituições de ensino de vários municípios do estado. Tais iniciativas ainda podem ser estendidas dentro do estado para até 45 mil alunos da Educação Básica. Os municípios que se encaixarem no perfil de menor índice e de alunos com distorção idade-série terão as despesas pagas pelo Estado, bem como terão à disposição uma equipe de formadores e apoio à supervisão escolar.

Nessa parceria entre o Governo do Tocantins e o Instituto Ayrton Senna, os materiais didáticos pedagógicos são informatizados e oferecidos pelo próprio Instituto, sendo entregues pelo Governo aos municípios que aderirem ao programa. São materiais pedagógicos do programa: livros, módulos dos alunos e professores, cartazes de acompanhamento e caixas de leitura por turma.

Vale pontuar que o Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI) é o sistema de monitoramento informatizado feito pelo próprio Instituto, que faz esse monitoramento presencialmente, por meio de técnicos capacitados pelo programa. Esses agentes, além de capacitarem professores, também capacitam todos os profissionais que atuam na SEDUC, na Secretaria de Estado da Educação Juventude e Esporte, nas Delegacias Regionais de Ensino, que são as diretorias regionais de educação, e nas escolas⁷. Os relatórios referentes ao sistema são coletados mensalmente e inseridos no próprio SIASI, objetivando a intervenção de forma “instantânea”, visando à aprendizagem do aluno e ao acompanhamento do trabalho do professor e de todos os envolvidos no processo educativo. Todos os professores devem utilizar os registros já consolidados para ajudar no processo, garantindo de forma qualitativa a aprendizagem e o ensino de qualidade.

⁶ Informação retirada do site <to.gov.br/noticia>.

⁷ Informação retirada do site <to.gov.br/noticia>.

Tendo em vista esse cenário, apresento a seguir meu levantamento de literatura, de forma mais fundamentada, proporcionando assim um melhor entendimento acerca da pesquisa aqui desenvolvida.

2.3 Teses e dissertações: conhecendo novas pesquisas

Nesta seção, descrevo o levantamento da literatura já existente sobre o tema do presente estudo. Trata-se de uma importante etapa que se fez necessária para que eu conhecesse melhor o meu objeto de pesquisa, fazendo com que eu me sentisse mais segura e confiante na construção da revisão bibliográfica sobre a temática estudada. Entendo que, no intuito de conhecer de forma mais fundamentada meu objeto de estudo, tornou-se pertinente explorar produções acadêmicas relevantes sobre currículo e práticas pedagógicas, considerando o processo de gerenciamento escolar de alguns estados e municípios e suas respectivas propostas e diretrizes curriculares. Nesse âmbito, importa salientar que as categorias analíticas deste trabalho – política curricular, currículo e prática pedagógica – contemplam as seguintes dimensões: contexto neoliberal e gerenciamento da educação no Estado.

Diante de tais questões, durante o levantamento de literatura, foi possível encontrar muitos trabalhos que exploram essas dimensões, que são amplas e atinentes a vários eixos da pesquisa educacional. Assim, a partir dessa diversidade temática, direcionei o olhar de forma mais específica para pesquisas mais próximas de meu objeto de estudo (Programa Circuito Campeão). Assim, para a revisão de literatura, foram escolhidas as pesquisas consideradas mais pertinentes, em virtude de sua relação temática com este trabalho, as quais me permitiram conhecer elementos que esclarecessem e que trouxessem maiores informações acerca do PCC – mesmo no caso de alguns trabalhos com abordagens diferentes.

Em seguida, apresento um organograma que representa a sequência e a lógica da busca dos trabalhos nas bases de dados.

Figura 1 - Sequência de apresentação das pesquisas encontradas



Fonte: Elaborado pela autora.

As buscas tiveram como fontes quatro bancos de dados, escolhidos pela sua relevância acadêmica: Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, Banco de Teses e Dissertações da Unisinos e Banco de Teses e Dissertações da UFRGS. Essas fontes foram escolhidas por sua objetividade da busca e pela possibilidade de filtrar os dados coletados. Vale ressaltar que, no banco de dados da Capes, foram encontrados trabalhos que apareceram em outros sites de busca aqui mencionados.

O levantamento foi iniciado pela base da Capes, dada a sua amplitude. Foram encontrados, inicialmente, 5.527 trabalhos. No IBICT, foram localizadas 118 pesquisas. Já no Banco de Teses e Dissertações da Unisinos, encontrei 65 produções. Por sua vez, a pesquisa geral do Banco de Teses e Dissertações da UFRGS resultou em 435 trabalhos. Nessas buscas, utilizei os seguintes descritores: “Programa Circuito Campeão” e “Currículo e Prática Pedagógica”, levando em consideração a temática proposta e o objeto de estudo.

No total, encontrei 6.145 resultados com estudos mais amplos, em diversas áreas. Isso me fez considerar a necessidade de filtrar as buscas. Desse modo, usando esses mesmos descritores, selecionei os trabalhos publicados entre 2007 e 2017. Como resultado, ainda encontrei 868 publicações no total. Por meio da análise dos títulos, verifiquei que esses trabalhos estavam direcionados diversas áreas, trazendo estudos sobre o currículo que contemplavam as mais diversas dimensões. Já no que se refere ao Programa Circuito Campeão, havia apenas 6 trabalhos que contemplavam – de fato – a temática do Instituto Ayrton Senna, bem como 3 que analisavam especificamente o programa Circuito Campeão.

Dos trabalhos encontrados, escolhi 9 que emergiram da primeira busca, mais 3 que contemplavam o gerenciamento e a relação público-privado. Totalizaram,

assim, 12 trabalhos para analisar, que tiveram como critério de escolha os eixos coerentes com a proposta de estrutura bibliográfica e dissertativa da minha investigação, de modo a permitir que eu conhecesse melhor meu objeto de pesquisa.

A apresentação geral dos trabalhos escolhidos está evidenciada no Quadro 1, que inclui uma descrição quantitativa dos trabalhos encontrados, tornando mais clara a visualização e a compreensão dos dados obtidos. Sobretudo, isso facilita a interpretação desse levantamento de forma mais clara e objetiva. Torna-se necessário, ainda, apresentar as instituições onde esses trabalhos foram elaborados, dado que todas são renomadas, assegurando a qualidade de tais publicações.

Quadro 1 - Apresentação geral dos trabalhos escolhidos

Instituição	Tipos de trabalho	Quantidades	Orientador(a)
UFRGS	Teses	02	Dr. ^a Vera Maria Vidal Peroni
	Dissertação	02	Dr. ^a Vera Maria Vidal Peroni
		01	Dr. ^a Iole Maria Faviero Trindade
UNISINOS	Dissertação	01	Dr. ^a Maura Corcini Lopes
UFSP	Dissertação	01	Dr. ^a Márcia Aparecida Jacomini
UFG	Dissertação	01	Dr. ^a Marília Fonseca
UFPE	Dissertação	01	Dr. Jorge Zaverucha
		01	Dr. ^a Márcia Angela da Silva Aguiar
UFSC	Dissertação	01	Dr. ^a Roselane Fátima Campos
Fundação Universidade de Passo Fundo	Dissertação	01	Telmo Marcon
TRABALHOS ESCOLHIDOS			
Teses		02	
Dissertações		10	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 1 indica os objetos de estudo das pesquisas encontradas, relacionadas coerentemente com os objetivos deste trabalho. Observo que, à medida que se conhece mais e melhor o objeto de estudo, são verificados

elementos e conceitos mais aprofundados sobre as dimensões atinentes à investigação. Nesse sentido, diante das dimensões que interessam a este trabalho (IAS, PCC e relação público-privado na educação), nas publicações elencadas, fica clara a estreita relação entre tais conceitos no que se refere às políticas educacionais, às políticas curriculares, ao currículo, às práticas pedagógicas e ao gerenciamento escolar, no contexto de alguns estados e municípios que aderiram a propostas e estratégias de programas como o PCC. Sendo assim, por meio de tal revisão, foi possível entender melhor as políticas curriculares, o contexto neoliberal e o gerenciamento da educação.

Vale ressaltar que fundamentar os estudos sobre o IAS torna-se importante, tanto para conhecê-lo melhor como para compreender as estratégias desenvolvidas nos programas e suas propostas acerca do gerenciamento da educação. Percebe-se, por exemplo, que o Instituto tem grande influência sobre alguns contextos educacionais brasileiros. Nesse sentido, a autonomia e o poder que o IAS exerce sobre o sistema de educação é muito forte, pois ele gerencia todo o processo burocrático e pedagógico das unidades, a partir dos índices ou dados que são exigidos das secretarias de ensino, por meio dos relatórios mensais. Dessa forma, a partir dos programas implementados pelo IAS, as parcerias entre o público e o privado se fortalecem e desenvolvem grandes mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, impactam diretamente no trabalho do professor. Isso

[...] demonstra como as parcerias público-privadas trazem consequências para a educação pública e principalmente para a autonomia docente, já que o privado, por se considerar parâmetro de qualidade interfere na educação pública, restringindo muito a autonomia docente e as possibilidades de construção de uma gestão democrática na educação. Principalmente ao definirem previamente o currículo, a metodologia, a formação docente, a avaliação enfim tem um impacto enorme na concepção pedagógica da escola e em sua gestão. (PERONI, 2008, p.11).

Portanto, é visível a relação entre as dimensões IAS, PCC e relação público-privado na educação. Ou seja, nesse cenário educacional, as políticas desenvolvidas refletem diretamente no currículo educacional, nas práticas desenvolvidas nas escolas e, conseqüentemente, na formação dos alunos, promovendo supostamente a “igualdade de ensino para todos” – embora se perceba que não existe equidade nesse processo.

2.3.1 Encontro com outros olhares

No levantamento de literatura, foram escolhidos 6 trabalhos sobre o Instituto Ayrton Senna; 3 trabalhos sobre a relação público/privado, que analisam o programa circuito campeão (PCC); e 4 que pesquisam as dimensões jurídicas e de gestão diante do contexto neoliberal. A seguir, apresento essas publicações, considerando sua ordem cronológica.

Início as análises descrevendo primeiramente as publicações sobre o Instituto Ayrton Senna, que promove o Programa Circuito Campeão – objeto de pesquisa desta dissertação. Em seguida, abordo os trabalhos sobre o PCC, os quais contribuem com este estudo, apesar de não estarem diretamente ligados ao meu recorte teórico – ou seja, às dimensões do currículo e da prática pedagógica. Por fim, apresento as investigações acerca da relação público-privado na educação, as quais são relevantes a este estudo, dado que abordam eixos fundamentais à construção da minha pesquisa.

Iniciando a apresentação das investigações coletadas, destaco a dissertação de Luana Bergmann Soares, intitulada “A ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville/SC (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial”. O trabalho é vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas da UFSC. Soares (2010) adota, como referencial teórico-analítico, categorias do materialismo histórico-dialético, com destaque para o pensamento gramsciano, “teoria preponderante que influencia culturalmente descrevendo como o Estado usa nas sociedades ocidentais, as instituições culturais para conservar o poder.” (SOARES, 2010, p. 12). A autora esclarece o pensamento gramsciano quando menciona o seguinte pressuposto:

A ação do IAS é um caso exemplar das novas relações entre Estado e setor privado, expressando uma nova forma de atuação de organismos privados, cujos marcos legais e operacionais foram delimitados pela Reforma do Estado brasileiro, implementada na década de 1990. Adotando preceitos vinculados ao ideário neoliberal e da Terceira Via, a referida Reforma operou a publicização das políticas sociais, criando a chamada esfera “pública não estatal”, e regulamentou as ações das organizações da sociedade civil para que estas pudessem executar políticas sociais em “parceria” com o Estado. (SOARES, 2010, p. 12).

Soares explora, em seu trabalho, a ação do IAS na relação entre público e privado, no âmbito do neoliberalismo. Diante desse contexto, a pesquisadora

menção que, frente a discursos que surgiram socialmente no campo da educação, a gestão pública não era eficaz. Assim, o privado surgia como a solução mais eficiente para o cenário apresentado. Além disso, a referida investigação pontua que “o IAS, organização da sociedade civil de natureza privada fundacional, inseriu-se nesse processo e estabeleceu ‘parcerias’ com diversas Redes públicas de Educação para execução de políticas educacionais.” (SOARES, 2010, p. 17). A autora ainda destaca que, no âmbito da parceria, há exigências para que os programas sejam sancionados como políticas públicas. Ao analisar esses documentos, Soares demonstra que a “parceria” constituiu-se, de fato, como subordinação da Rede Municipal de Educação de Joinville-SC não apenas à lógica privada de gestão adotada, mas, efetivamente, ao próprio IAS.

Assim, esse trabalho apresenta elementos que me ajudaram compreender políticas públicas a partir de programas do IAS, mesmo não se tratando do Programa Circuito Campeão – o foco são os Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10. A investigação evidencia “a forma como se realizaram tanto a consolidação do acordo como a introdução das ações.” (SOARES, 2010, p. 70). Foi possível conhecer mais sobre a relação entre público e privado, por meio das políticas educacionais, compreendendo melhor o que se chama de terceiro setor. Quanto a esse conceito, a pesquisadora destaca os estudos de Peroni (2009, 2008, 2006) e de Adrião (2009, 2008), que têm contribuído para a compreensão das novas relações entre Estado e setor privado. Segundo Soares,

Para regular a relação entre o Estado e o setor público não estatal, foram criadas novas formas jurídico-institucionais por meio das leis da Organização Social e Organização da Sociedade Civil Interesse Público, que redefiniram o espaço e a capacidade de atuação das organizações da sociedade civil, ou “Terceiro Setor”, a partir de então. O estabelecimento de “parcerias” entre sistemas públicos educacionais e instituições privadas ou público não-estatais, com o objetivo de “modernizar” os referidos sistemas, ajudar em seu desenvolvimento e melhorar a qualidade da Educação pública foi uma das principais consequências desse processo. (SOARES, 2010, p. 69).

Diante disso, a autora apresenta resultados relacionados às privatizações associadas ao Estado Novo, que está diretamente ligado às atribuições de regulação, poder de julgamento, fiscalização, decisão e criação de políticas. Quanto a esse aspecto, segue o quadro apresentado por Soares (2010, p. 48):

Quadro 2 - Delimitação das propriedades e formas de administração em decorrência da Reforma do Estado brasileiro

Atividades	Forma de propriedade			Forma de administração	
	Estatal	Pública não-estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
Núcleo Estratégico - legislativo, magistratura, presidência, cúpula dos ministérios.					
Atividades Exclusivas - regulamentação, controle, fomento, Polícia Federal, seguridade social					
Serviços não-exclusivos - universidades, hospitais, centros de pesquisa, museus					
Produção para o Mercado - empresas estatais					

Fonte: Soares (2010, p. 47).

Por meio do quadro apresentado, é possível perceber não só os processos de privatizações, mas também uma forma de gerenciamento burocrático a partir do que é implementado. Exigem-se resultados quantitativos que, muitas vezes, distanciam-se da formação humana e subjetiva, levando em consideração propostas que não contemplam as classes como um todo quando se trata de políticas educacionais. Tal perspectiva envolve não os “cidadãos usuários e sim cidadãos clientes.” (SOARES, 2010, p. 79).

A autora ainda afirma que “o funcionamento do IAS insere-se nesse movimento empresarial com vistas à ‘questão social’, de modo que seus Programas primam pela lógica das ‘parcerias’ firmadas entre redes públicas de ensino e empresas privadas.” (SOARES, 2010, p. 80). Neste sentido, a ausência de críticas ou mesmo de relações entre a “injustiça social” brasileira e os aspectos econômicos, inseridos no movimento da produção capitalista mundial, está ligada ao fato de que a proposta defendida pelo Instituto acompanha e é funcional ao “movimento” neoliberal, sobretudo no que tange à Educação. (SILVEIRA, 2007, p. 50 apud SOARES, 2010, p. 79).

Já na dissertação de Porto (2011), intitulada “Instituto Ayrton Senna: quebra de paradigma na gestão pública educacional de Caruaru”, encontrei uma análise das reformas educacionais sob a ótica da administração pública. De acordo com a autora, as implantações eficientes nas práticas da gestão na rede municipal de Caruaru deram um resultado positivo. Em sua perspectiva, a intervenção do IAS

ofereceu um modelo de gestão educacional com novas ferramentas, com foco na eficiência e na eficácia, com ênfase no monitoramento da educação visando aos resultados. Explica Porto que

[...] essas modificações extrapolam mudanças meramente metodológicas, curriculares ou de modernização de gestão de pessoas e equipamentos, pois para além desses aspectos eles demandam um novo estilo de gestão educacional competente onde o foco seja a qualidade da educação, através de adoção de ferramentas gerenciais ou escolha técnicas dos recursos humanos. (PORTO, 2011, p. 62).

Esse trabalho se aproxima de minha pesquisa, tendo em vista os seguintes temas: políticas curriculares no cotidiano escolar; questões curriculares diante desse contexto; e o modo estão inseridas nos aspectos pedagógicos. Diante disso, a investigação me chamou atenção, principalmente, quanto aos resultados, que são diferenciados daqueles encontrados no trabalho de Soares (2010), conforme analisado anteriormente. Trata-se de duas pesquisas sobre o IAS, porém em universos de diferentes e com resultados bem divergentes, pois Soares (2010, p. 12) diz:

Os resultados de nossa pesquisa apontam que as “promessas” de uma gestão eficiente na RME de Joinville não foram cumpridas: os indicadores não evidenciaram melhoria na qualidade, a metodologia de planejamento e controle adotados reafirmou a antiga divisão técnica do trabalho na escola, agregando novas tarefas aos professores, resultando também na intensificação de seu trabalho.

É importante salientar que Soares desenvolveu metodologicamente a análise de documentos da proposta do Programa que apresentam a reformulação do Estado, como também a opinião de profissionais da própria RME. Já Porto (2011), por sua vez, pontua que a motivação para desenvolver seu trabalho foi o fato de ela ter ficado à frente de alguns órgãos públicos estaduais e municipais, gerenciando de forma direta a administração de secretarias.

Porto (2011) apresenta a parceria entre o IAS e o sistema municipal de Caruaru, bem como os programas oferecidos pelo Instituto no município. Dentre os programas, está o Circuito Campeão, assim apresentado:

O programa Circuito Campeão, uma das soluções na área da Educação Formal, foi criado pelo IAS como parte de sua missão para “oferecer oportunidades de desenvolvimento a crianças e jovens brasileiros”, com os seguintes objetivos: qualificar a aprendizagem dos alunos matriculados na 1ª fase do ensino fundamental através de processos gerenciais pedagógicos; Acompanhar sistematicamente o alcance de metas definidas

para indicadores do sucesso de alunos de redes de ensino; Fortalecer, nas unidades escolares e nas secretarias de educação, equipes comprometidas com resultados positivos para todos os alunos. (PORTO, 2011, p. 60).

A colocação da autora trata de objetivos amplos propostos pelo Programa Circuito Campeão, em prol de uma solução para a educação dos anos iniciais, a partir de uma “intervenção onde se busca também promover o desenvolvimento humano e a equidade social, na medida em que é notória a relação da educação com a participação democrática e o crescimento econômico.” (PORTO, 2011, p. 61). O PCC, segundo a autora, gerencia a aprendizagem, detecta e localiza as dificuldades que o ameaçam e oportuniza o desenvolvimento de ações de superação, direcionando a produtividade do conhecimento socialmente acumulado, bem como de métodos e teorias de aprendizagem e de ensino.

Nesse sentido, a autora apresenta os índices do Programa Circuito Campeão de 2007, relacionados aos resultados na alfabetização, que chegaram aos níveis de 84% a 90,7%. O perfil de atendimento, em 2009, incluiu um número de 539.533 crianças em 590 municípios – a fonte não foi mencionada. Segundo a autora, o programa visivelmente tem objetivos que modificam tanto o contexto de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao aspecto pedagógico, como também o conceito de educação e conhecimento na formação do aluno e na atuação do professor. Ressalto que a pesquisa de Porto (2011) não teve nenhum docente como sujeito participante, e sim um prefeito da cidade, além da secretária de educação do município e de uma técnica do Instituto Ayrton Senna.

Por sua vez, na tese de Costa (2011), de título “Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da Sociedade Civil”, são apresentados dados acerca dos programas do IAS, dentre eles o Circuito Campeão. Nesse trabalho, é descrita a proposta dos programas de forma bem clara e coerente, a partir da Rede Vencer – instituída pelo IAS em 2005, com a finalidade de gerenciar os municípios que são parceiros do Instituto –, a qual

[...] assumiu a promoção do desenvolvimento humano da nova geração através da educação, com a missão de construir e disponibilizar tecnologias sociais a governantes que queiram ‘fazer a diferença’ em seus estados e municípios, pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. (REDE VENCER, 2005, p. 1).

A autora esclarece que a rede é formada por quatro programas, sendo três de correção de fluxo: Se liga, Acelera Brasil e Circuito Campeão – o mais novo. Além desses, existe o Gestão Nota 10, que substituiu o Programa Escola Campeã (PEC).

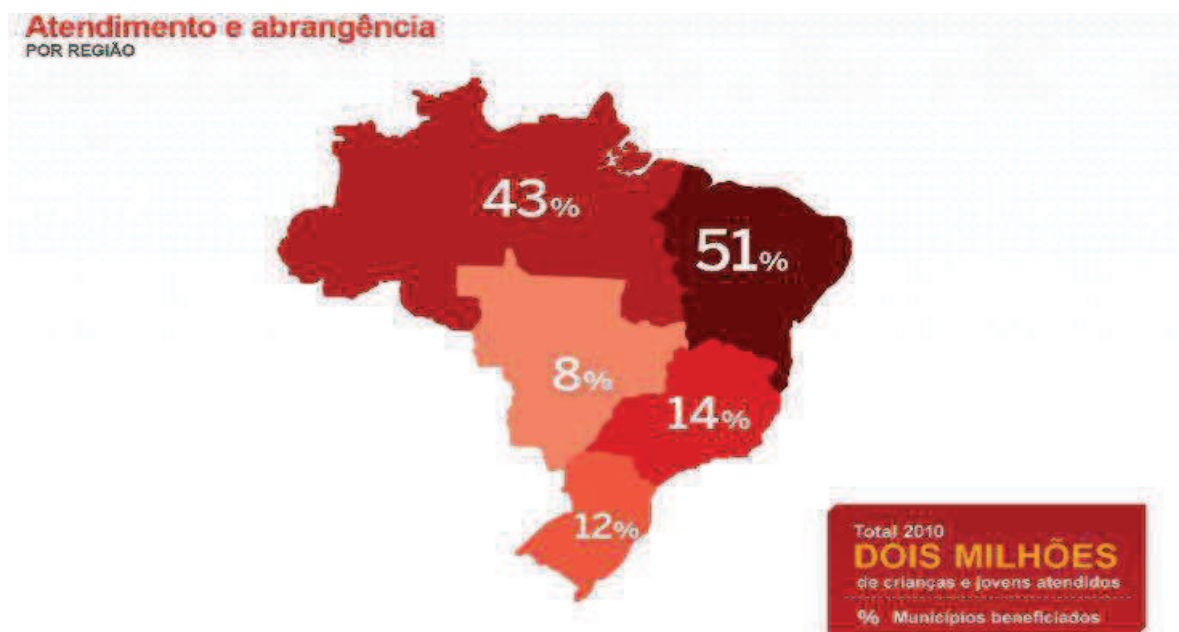
Por meio desse trabalho, foi possível conhecer melhor a proposta fornecida pelo PCC, compreendendo que alguns conceitos, como participação e autonomia, dissociaram-se tendencialmente dos conteúdos progressistas. Controlam-se os resultados avaliativos por meio de avaliações externas, mediante uma forma de gerenciamento que faça a diferença diante de uma educação materializada de forma burocrática.

Já na pesquisa de Silva (2016), intitulada “Produção Acadêmica Sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015): Características e Contribuições”, identifiquei elementos que me ajudaram a conhecer o embasamento teórico de pesquisas que analisam a parceria entre o IAS e órgãos públicos. Trata-se de um trabalho recente, que apresenta os seguintes resultados:

Alguns trabalhos pesquisados julgaram positivas as parcerias entre o IAS e os municípios na medida que trouxeram resultados no que se refere a melhoria de índices educacionais como taxa de evasão de repetência e de distorção idade/série. No entanto as maiores partes das pesquisas consideraram negativas, porque inseriram valores mercadológicos na escola pública. (SILVA, 2016, p. 106).

Em sua sistematização, o autor esclarece que utilizou o relatório de pesquisa CNPq do ano de 2011 (ADRIÃO, PERONI, 2011) como uma das principais fontes de pesquisa. O referido relatório tem como título “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional” e ajuda a esclarecer melhor a abrangência do programa no ano de 2010. Silva (2016) demonstra esses dados por meio da ilustração a seguir:

Figura 2 - Abrangência dos programas do Instituto Ayrton Senna em 2010



Fonte: Silva (2016, p. 35).

De acordo o autor, é possível perceber que o IAS, no ano de 2010, fez-se presente em vários municípios. Segundo seu levantamento, a maior área de concentração dos Programas abrangeu as Regiões Norte e Nordeste do Brasil:

De todos os municípios da Região Nordeste, segundo o instituto, pouco mais da metade participou de parcerias com o IAS, na Região Norte, 43% dos municípios participaram em 2011. Já os relatórios dos anos 2011 a 2014, não apresentaram informação sobre a abrangência dos programas por região do Brasil. (SILVA, 2016, p. 35).

Tal pesquisa e suas fontes servem como referência ao meu trabalho, pois situam-se no escopo de questões acerca da relação público-privado, ou “terceiro setor”, trazendo também dados relevantes sobre o IAS.

A dissertação “Análise da Parceria Instituto Ayrton Senna e SEDUC-TO na oferta dos Programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009)”, construída por Queiroz (2010), também se aproxima de minha pesquisa, pois a autora desenvolve sua investigação na mesma secretaria de educação e no mesmo Estado onde desenvolvi meu estudo – embora não tenha investigado o Programa Circuito Campeão. Contudo, o aspecto que mais aproxima nossas pesquisas é o fato de ambos os trabalhos tratarem de programas oferecidos pelo IAS. Queiroz (2010) também produziu um capítulo bastante relevante para meu trabalho, que aborda a

política educacional do Estado do Tocantins de 1995 a 2009. Observo que, embora o trabalho se restrinja ao município de Miracema, abrange elementos da relação entre o IAS e o Estado como um todo.

Já a pesquisa de Hattge (2007), intitulada “Escola Campeã: estratégias de governamento e autorregulação”, trata-se de uma dissertação relevante a este trabalho, pois traz elementos e dados significativos em relação às estratégias de governamento articuladas no programa Escola Campeã, que trabalha a gestão educacional das escolas. O Programa objetiva a superação do fracasso escolar, da evasão, da repetência e do analfabetismo, através de uma gestão educacional eficiente. Nesse contexto, percebe-se a interferência de discursos relacionados ao neoliberalismo e à globalização. (HATTGE, 2007).

Por meio desse estudo, percebi que propostas como essa são desenvolvidas visando à economia e à gestão administrativa, objetivando resultados. Isso me auxiliou a considerar dimensões importantes à minha dissertação, tais como a “terceira via”, que “apela para a subjetividade das pessoas através da ajuda mútua, da solidariedade, da filantropia, através do terceiro setor, enquanto o dinheiro público dos impostos é deslocado para a esfera financeira”, na perspectiva do gerencialismo. (PERONI, 2010, p. 1).

Schneider (2009), em sua dissertação intitulada “O Projeto Piloto de Alfabetização no Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos”, apresenta discussões bastante significativas sobre recursos didáticos. Utiliza autores pós-estruturalistas, como Michael Foucault, Jorge Ramos de Ó e Gilles Deleuze. Por meio de análises textuais, a autora visibiliza três programas – dentre eles, o Circuito Campeão, descrevendo-o a partir dos materiais utilizados pelo próprio PCC.

Em razão disso, a dissertação de Schneider (2009) torna-se relevante a este trabalho, por abordar conceitos didáticos e metodológicos na descrição dos aspectos relacionados à prática pedagógica no Programa Circuito Campeão. Trata-se, também, de uma pesquisa vinculada à educação, que problematizou recursos relacionados ao processo de leitura e escrita diante de uma visão de alfabetização pós-construtivista, dando ênfase, em alguns momentos, às políticas educacionais.

Outra pesquisa relevante a este trabalho é a tese de Caetano (2013), intitulada “Relação público e privado: a Gestão Pedagógica da Educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010).” Considero

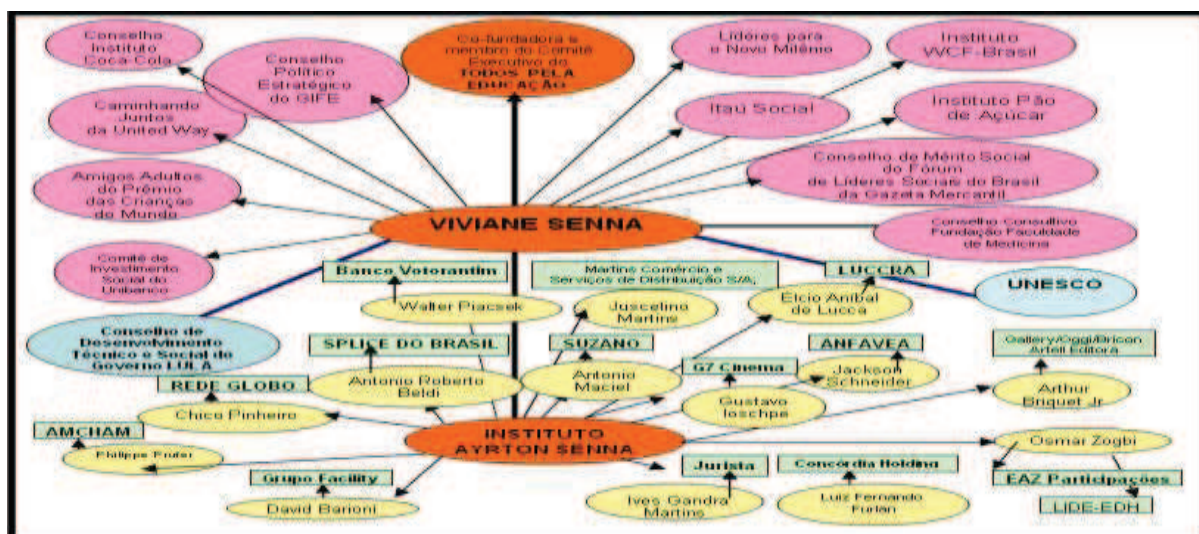
muito importante essa tese, uma vez que a autora analisa as implicações decorrentes da implementação do Programa Circuito Campeão – embora o foco seja a Gestão Pedagógica. Assim, o trabalho torna-se relevante por contemplar o Programa o investigado nesta dissertação. Destaco que Caetano (2010) apresenta alguns elementos importantes ao meu estudo, relacionados ao currículo, ao entrevistar a coordenadora pedagógica, que diz:

Dentro disso então tu vais adaptando as outras disciplinas que tu precisas dar conta na primeira etapa. Daí é por conta da escola, o processo fica mais autônomo. Esse programa não é tão fechado, sistematizado quanto o IAS, mas como a gente tem essas reuniões com os CPS nas escolas a gente está tentando trabalhar com esse objetivo. (CAETANO, 2010, p. 207).

Essa adaptação mencionada concerne às demais disciplinas relacionadas a Português e Matemática, que são trabalhadas a partir das matrizes de habilidades e competências. Nesse contexto, a autora ressalta que “o IAS trabalha com o conceito de sucesso quando acompanha os indicadores relacionados ao trabalho do professor e do aluno.” (CAETANO, 2013, p. 127).

Caetano ainda apresenta figuras que evidenciam a influência da irmã do piloto Ayrton Senna em momentos que decidem situações de governança no contexto educacional. Em relação a esse aspecto, a figura abaixo ajuda-me a analisar esse marco situacional relacionado às políticas públicas educacionais e curriculares:

Figura 3 - Rede de relações estabelecidas entre o IAS e/ou Viviane Senna e empresas, empresários ou gestores empresariais

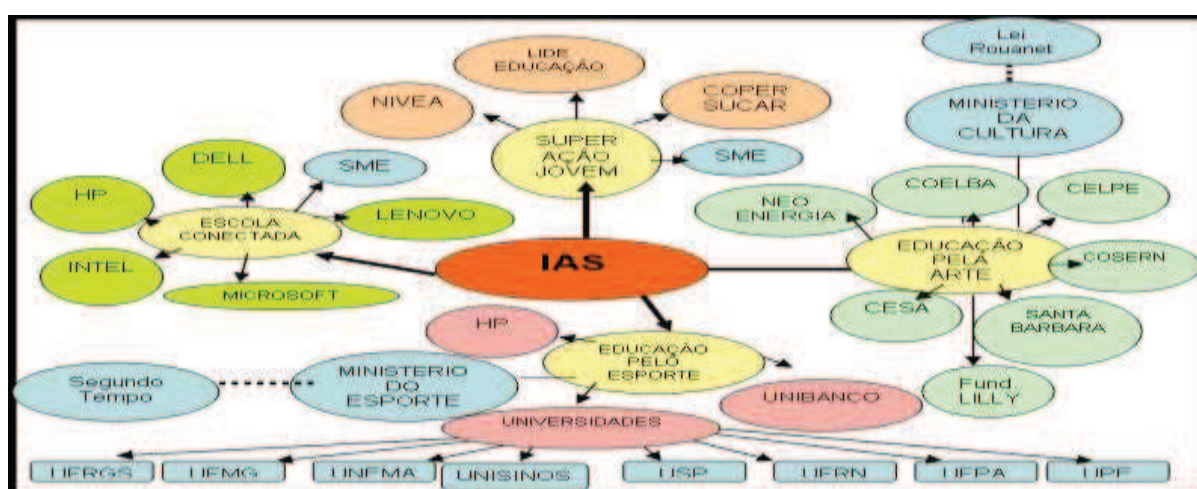


Fonte: Caetano (2013).

É possível observar que são muitos os empresários ou gestores empresariais que participam da construção dos projetos envolvendo o IAS. Considerando que o foco é educação de qualidade, um fato que me chama atenção é que não há nenhum profissional da educação envolvido nessas articulações, nem representantes de instituições de ensino superior. Como resume Caetano (2013, p. 99), “Nesse contexto, evidenciamos a presença empresarial_imbricada nas ações públicas, ou mesmo tentando substituir as ações públicas na área da educação”.

Nos dados apresentados na pesquisa de Caetano (2013), constam as três áreas contempladas pelo Programa, as quais a autora apresenta como: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. Nesse âmbito, Caetano traz outra figura que me chama bastante atenção, pois exhibe instituições públicas e privadas que firmam parcerias a partir de programas complementares e tecnológicos:

Figura 4 - Relações do IAS para a promoção dos programas de educação complementar



Fonte: Caetano (2013).

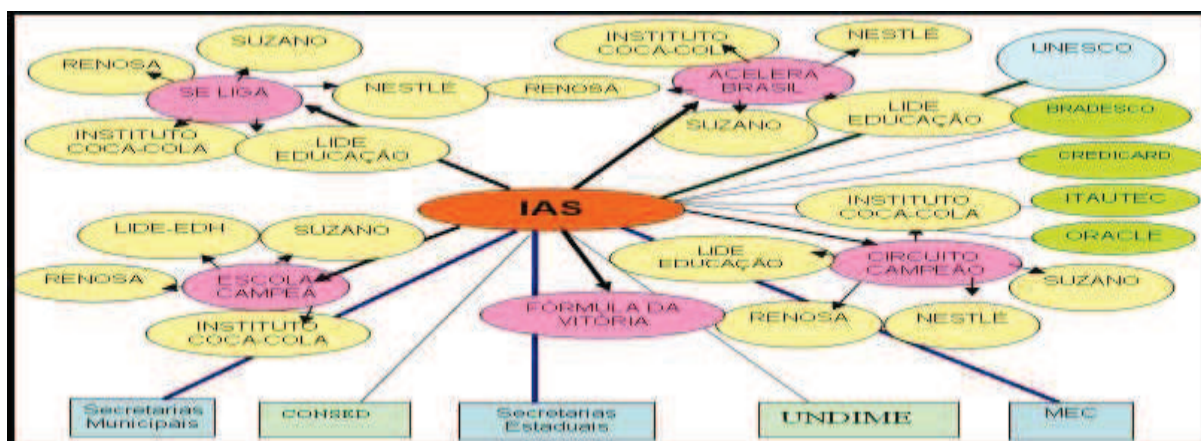
Ao analisar a figura, é possível perceber como a disseminação de mercado está relacionada às necessidades das políticas educacionais e econômicas. Assim,

No caso da educação complementar, verificamos que dentre as instituições públicas apresentadas estão o Ministério da Cultura, através da Lei Rouanet, e o Ministério dos Esportes, através do Programa Segundo Tempo, além das secretarias municipais, como é o caso dos programas Escola Conectada e Superação Jovem. Destacamos que, no programa Educação pelo Esporte, das oito universidades participantes, seis são públicas. Utilizando a mesma lógica da figura anterior, as empresas privadas apoiam e financiam os programas do IAS, e os programas

ministeriais como Segundo Tempo e a própria Lei Rouanet, do Ministério da Cultura, acabam por financiar e fazer chegar ao destino os programas do IAS aos municípios e estados. (CAETANO, 2013, p. 105-106).

A Lei Rouanet regulamenta o apoio e o direcionamento de recursos para investir em projetos culturais, a partir do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC). Trata-se de uma forma de estimular o apoio da iniciativa privada no setor cultural. Diante desse contexto, emergem várias ações desenvolvidas a partir de políticas educacionais que se consolidam entre o público e privado, como Caetano mostra através da seguinte ilustração:

Figura 5 - Relações do IAS para a educação formal



Fonte: Caetano (2013).

Por meio de sua análise, Caetano (2013) conclui que o IAS oferece programas gestados fora da escola, que são controlados hierarquicamente e que não garantem resultados previstos. Ademais, a autora afirma que um programa como o

Circuito Campeão pode interferir na gestão pedagógica da escola a partir do esvaziamento de conteúdo e da relação que se torna mecanizada entre professor e aluno diante de um enfoque técnico onde se constrói o planejamento e a avaliação procedimental. (CAETANO, 2013, p. 245).

Em suma, a pesquisa de Caetano (2013) ajudou-me refletir tanto sobre o aporte teórico quanto sobre outros elementos extremamente relevantes à minha investigação.

A dissertação de Silva Filho (2014), intitulada “Parceria Público/Privada em Educação: Análise do Projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão

no município de Surubim/PE”, foi escolhida devido à sua análise. O autor contextualiza os processos sociológicos da educação na visão de importantes autores, no campo das políticas educacionais e curriculares, analisando o Programa Circuito Campeão. Destacando sua importância, o trabalho tem como foco as políticas educacionais recentes, abordando a relação entre os setores público e privado referente ao sistema estadual de educação, no âmbito da política educacional no Estado de PE.

Assim, Silva Filho (2014) também contribui metodologicamente para minha dissertação, por entender que o processo de levantamento de dados deve ser claro e objetivo no que diz respeito ao percurso a ser seguido. O autor descreve que sua metodologia abrangeu análise documental e entrevistas semiestruturadas, interpretadas à luz das abordagens conceituais da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977). Segundo ele, desse modo, foi possível se aproximar dos discursos inseridos na política educacional abordada em sua pesquisa.

Como resultados da análise do Projeto Alfabetizar com Sucesso/Circuito Campeão, o autor afirma que foi possível identificar que aconteceram mudanças relacionadas ao trabalho do professor, às decisões autônomas por parte das escolas e ao processo de gestão escolar – como visto em outros trabalhos apresentados nesta seção. Além disso, Silva Filho (2014) percebeu que, em termos operacionais, existem fragilidades na avaliação do programa/projeto enquanto política pública.

Quanto à análise da dissertação de Lumertz (2008), com o título “A parceria Público-Privada na Educação: Implicações para a Gestão da Escola”, destaco a identificação e a problematização da lógica da iniciativa privada agindo no setor público, a partir do IAS. O trabalho apresenta um capítulo bastante desenvolvido sobre o Estado e a redefinição do seu papel, enfatizando as estratégias de regulação desenvolvidas. OBS.

Já no estudo apresentado por Pires (2009), com o título “A Configuração Jurídica e Normativa da Relação Público-Privada no Brasil na Promoção do Direito à Educação”, identifiquei uma aproximação com a minha pesquisa no que se refere aos aspectos jurídicos relacionados à parceria público-privado. Acredito que o tema é relevante, dado que, ao se refletir acerca dos órgãos públicos ou privados, é preciso que haja embasamento jurídico e histórico.

Por fim, outra pesquisa importante para meu trabalho é a dissertação de Comerlatto (2013), intitulada “A Gestão da Educação no Contexto da Sociedade

Capitalista: A Parceria Público Privado”. A autora apresenta uma discussão bastante relevante sobre a parceria público-privado, abordando questões relacionadas à gestão gerencialista adotada pelo terceiro setor – mais especificamente pelo IAS. Segundo sua investigação, isso diminui a ação democrática da educação e a condição do indivíduo como sujeito do processo histórico e social, tornando-o assim mais distante de uma educação que o emancipe.

Certamente, esse trabalho serve como base substancial à minha investigação: além de sua relevância temática, o estudo foi orientado pela Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni, que, por meio de suas pesquisas sobre a relação público-privado, contribui muito com minha proposta. Vale pontuar que o grupo de pesquisa de Peroni investiga eixos específicos do Instituto Ayrton Senna.

Para fundamentar de forma mais significativa este trabalho, além do levantamento de literatura, fez-se necessário organizar e construir o referencial teórico sobre os temas que permeiam este estudo. Levando isso em conta, o capítulo seguinte trata das políticas educacionais diante do contexto neoliberal, objetivando prover um entendimento histórico acerca do cenário educacional atinente a esta investigação.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O NEOLIBERALISMO: BREVE HISTÓRICO

O presente capítulo aborda políticas públicas educacionais, mais especificamente políticas curriculares. Quanto a esse aspecto, ressalto a importância de estudar a temática de forma mais fundamentada, considerando o desenvolvimento de políticas implementadas e relacionando-as ao contexto atual da educação brasileira. Desse modo, é necessário levar em consideração a análise de trabalhos sobre a temática em questão, bem como abordar instrumentos legais e importantes na atual legislação educacional brasileira, a saber: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Plano Decenal de Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

É possível conceituá-las as políticas educacionais como ações que partem principalmente do poder público, as quais objetivam principalmente o bem comum. Nesse contexto, tais políticas devem promover o bem comum para a sociedade como um todo, a partir do conhecimento, desenvolvendo um papel significativo na sociedade. (LIBÂNEO, 2016). Quando se trata do conhecimento a ser ensinado, essas políticas não dizem muita coisa sobre o campo educacional. Afirmam que o currículo é um elemento de política educacional, que visa ao direito democrático de acesso chamado por Young (2017) de conhecimento poderoso. Sem esse conhecimento, fica difícil os adultos participarem totalmente de uma sociedade complexa moderna e cada vez mais global. (YOUNG, 2009).

A educação trata-se de um instrumento muito importante que precisa de harmonia para o bem comum, a partir do desenvolvimento de programas que atendam a todas as demandas sociais. Diante do contexto das políticas educacionais, a Constituição de 1988, em seu artigo 205, deixa de forma bem clara que “a educação é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). De forma mais detalhada, no artigo 208, consta o seguinte:

Esse dever estatal será efetivado na prática por meio da garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aí incluídos aqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, com base em seu Inciso I, e pelo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, com base em seu Inciso II (BARROSO, 2002, p. 115).

A partir de 1988, as pessoas que não eram contempladas com a educação passaram a ser incluídas nas políticas educacionais, de acordo com o compromisso do Estado mencionado no Art. 3º da Constituição Federal:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Diante do que diz o artigo terceiro da Constituição, vale mencionar a década de 1930, marcada por uma grande revolução no contexto educacional. Esse período resultou politicamente em um “Estado de compromisso”, apoiado pela burguesia industrial, levando em consideração a substituição do modelo agrário para o industrial. Nesse contexto, aos poucos, o Brasil foi se industrializando e se desenvolvendo.

Os anos de 1990 podem ser considerados marcantes, no que se refere às políticas educacionais brasileiras. Diante disso, abordo a seguir o contexto das reformas efetivadas nas décadas de 1930 e de 1990.

3.1 O contexto das reformas educacionais no Brasil

O período entre os anos de 1930 a 1945 foi marcado fortemente por decisões que definiram consideravelmente as políticas educacionais. Tal contexto reflete uma significativa preocupação com a formação de mão de obra qualificada – a chamada formação profissional (SAVIANI, 2007). À época, o Brasil já possuía uma boa quantidade de fábricas. Para atender a essa demanda, o Estado precisou repensar seu modelo educacional. Assim, o Governo repensou a educação e começou a considerá-la de forma diferenciada, visto que o Estado não havia se comprometido com a educação nos primeiros anos da República. Nesse momento, era necessário rever a questão da educação no Brasil (SCHUELER; MAGALDI, 2008), e surgiu uma tendência de educar os jovens para o mercado de trabalho.

Ao relacionar esse período histórico com os dias atuais, é nítida a semelhança com aquilo acontece atualmente no Brasil. De acordo com Ball,

A educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização. Essas são algumas das principais características da política de educação global no século XXI e representam uma tendência crescente,

sob diferentes formas, em países com históricos culturais/políticos e posições econômicas bastante diversas. De fato, o aumento da privatização na educação é isomórfico em relação à forma de capital que representa – as corporações transnacionais. A expansão rápida e massiva da participação do setor privado na educação pública é certamente impulsionada pelos dois lados da relação de troca, o da oferta e o da demanda. (BALL, 2010, p. 486).

Diante dessa realidade, o Estado torna-se sujeito do processo, desenvolvendo seu papel regulado pelas políticas educacionais (HYPOLITO, 2010) e valendo-se, portanto, de um discurso descentralizador. Além disso, o Estado desenvolve políticas que beneficiam o contexto neoliberal, atendendo, na maioria das vezes, a interesses empresariais. Como exemplo significativo dessa intervenção, destaco os argumentos trazidos por Hypólito:

As políticas de formação de professores que, no Brasil, podem se expressar por uma ação decisiva do Estado: a) nas definições de novas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, com um caráter pragmatista voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva; b) nas definições em torno das agências formadoras de professores, com evidências de um deslocamento do lócus formador das universidades para os Institutos Normais Superiores e/ou para os Institutos Federais Tecnológicos (exemplo mais recente), destituindo a formação docente da pesquisa e de um status universitário; c) no incentivo a modalidades menos ortodoxas de educação (programas especiais, educação a distância, cursos semipresenciais), conforme definições estabelecidas pelos órgãos internacionais multilaterais, tais como o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), que previu o incentivo à educação a distância e a transferência de outros serviços educacionais para o mercado; e d) na avaliação educacional, criando parâmetros para uma avaliação docente externa, com a implementação de exames e processos de certificação, para os quais são estabelecidas as competências necessárias a serem adquiridas na formação. (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

Ainda segundo o autor, trata-se de um ciclo fechado e inserido em um modelo de gestão, no qual se desenvolvem políticas que regulam o trabalho docente, o currículo e a gestão escolar. (HYPOLITO, 2010). Dessa forma, percebe-se a mercantilização da educação, em que as ações estão voltadas para um modelo gerencialista de cunho neoliberal. Tem-se como objetivo a superação de índices – “resultados” –, a partir das avaliações e das competências adquiridas durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse âmbito, vale pontuar que a qualidade da educação que foi pensada por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, dentre outros pensadores vinculados ao movimento escolanovista de 1932. Tais pensadores defenderam a escola pública de qualidade, asseverando que o Estado tinha de atender a todos, fossem jovens, crianças ou adultos. (SAVIANI, 2007).

Na década de 1990, o Brasil já possuía uma Constituição nova, conforme apresentado anteriormente, bem como havia um cenário mais favorável às ideias ligadas à globalização, ao neoliberalismo e à competitividade. Nesse período, foram desenvolvidas diversas políticas – tanto no contexto social como no educacional. O poder do Estado deixava de existir, e as demandas passavam a ser de responsabilidade da sociedade. Em outras palavras, é perceptível que a sociedade passa a ser considerada como culpada pelos fracassos na educação do País. (BALL, 2011). Nesse contexto educacional, a educação passa a ser avaliada pelas competências adquiridas, voltando-se à competência do ser humano. Em consonância com tal perspectiva, Thomas F. Gilbert, (1978), discípulo de Skinner, afirma:

A partir da diferenciação entre “comportamento” e “resultados do comportamento” ou “performance”, ele postula que, para se conseguir “resultados com valor”, é necessário reforçar, ou seja, premiar a performance, os resultados e não o comportamento em si. Diz ele: “[...] o comportamento tem sido visto como um fim, ao invés de ser visto como um meio para um fim” (p. 7). Na sua concepção, “[...] pessoas competentes são aquelas que podem criar resultados valiosos sem o uso de comportamentos dispendiosos.” (GILBERT, 1978, p. 7; 17 apud FREITAS, p. 382, 2012).

Na década de 1990, ocorreram grandes mudanças econômicas, sociais e educacionais, por meio da elaboração e da implantação de leis e políticas. Diante disso, ocorreu uma aproximação maior entre a educação e o setor econômico:

Assim, quando os governos criam um ambiente de mercado com a intenção de que as escolas se tornem mais produtivas, as escolas podem responder simplesmente selecionando estudantes de melhor desempenho, e pais de alto nível socioeconômico estão mais propensos a serem os “escolhidos”. A evidência do Chile sugere que isso tenha acontecido em todo o país (HSICH; URQUIOLA, 2003 apud FREITAS, 2012, p. 388).

Nessa perspectiva, para que haja o desenvolvimento, é necessário investir em educação, uma vez que o sistema educacional precisa acompanhar esse movimento moderno iniciado na década de 1990. (FREITAS, 2012).

Sobre a necessidade de se tomar algumas medidas acerca da educação, é importante citar a conferência de Jomtien, organizada pela UNESCO em 1990, na Tailândia; e a Declaração de Nova Delhi, por meio da qual foi construído um relatório com ações indispensáveis e fundamentais no direcionamento das políticas educacionais. Com isso, o Brasil se comprometeu com os seguintes pressupostos:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, art. 2º).

Ao assumir esse compromisso, percebo que existe uma preocupação em desenvolver uma sociedade moderna. Isso significa modernizar a educação, fator que impacta diretamente no currículo educacional brasileiro. (LIBANEO, 2016). Vale pontuar que

A Declaração de Jomtien Alvitra, em seu plano de ação, que o currículo, contenha uma parte fixa, que contemple “necessidades universais e interesses comuns” e outra flexível “sensível a condições locais” (p. 23), apresenta uma proposta centrada na articulação dos conteúdos com alguns temas, vinculados ao social e a saúde. (ESPINDULA et al., 2012, p. 105).

Segundo Peroni (2003, p.101), o documento objetiva desenvolver “habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível.” (ESPINDULA et al., 2012). Ou seja, a Declaração de Jomtien propôs um currículo que atendesse a real situação requerida naquele momento, a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos da educação básica.

O documento elaborado nessa conferência foi fundamental para a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/96). Nessa época, surgiu a necessidade de se promover uma reformulação e uma reestruturação da legislação educacional, levando em consideração as modificações solicitadas pela carta de 1988, que foi efetivamente discutida a partir de debates no Senado Federal. Assim, o Brasil procurou adequar o sistema educacional aos anseios da sociedade, preconizando prosperidade econômica e justiça social mediante a prática da democratização, que visou a oportunizar à população brasileira o acesso à educação (AGUIAR, 2003). Além disso, é importante salientar que:

A nova LDB se caracteriza por apresentar uma versão extremamente sintética dos princípios e das finalidades da educação nacional, o que efetivamente se constata em seu Art. 2, em que a mesma essencialmente repete o que já fora disposto no bojo textual da carta constitucional de 1988, cujo dispositivo tratava acerca do desenvolvimento das potencialidades do educando na qualidade de elemento de autorrealização bem como da qualificação e da habilitação para o trabalho e do preparo para o exercício da cidadania plena. (AGUIAR, 2003, p. 31).

Ainda nesse cenário, deparamo-nos com reformulações e elaborações de documentos que influenciam diretamente as políticas curriculares. O País passa por

reformas que atingem diretamente as bases pedagógicas institucionais das escolas. Nesse sentido, é perceptível o rumo que a educação tem tomado há algumas décadas. As metas quantitativas tornam-se prioridade, fazendo com que a educação seja proposta como negócio em nível de mercantilização. A LDB rege a educação brasileira a partir de um padrão internacional, que influencia todo o processo e, principalmente, o currículo, o qual se liga diretamente às políticas educacionais desenvolvidas no Brasil.

No Art.1º § 2º, a LDB relaciona a educação ao “mundo do trabalho e à prática social”. No Art. 5º, considera o ensino como um “direito público e subjetivo”, frisando a responsabilidade do Estado e esclarecendo as penalidades, caso a lei não se cumpra:

No Art. 9º, da LDB atual, o Estado se compromete em “estabelecer, [...] competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, no Art. 26, ainda a respeito do currículo para o ensino fundamental diz que “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, [...], por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (ESPINDULA et al., 2012, p. 106).

Vale pontuar que, no Brasil, existem reflexos das políticas dos Estados Unidos, que constroem uma base altamente tecnicista. Como explica Freitas, “A ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção à lógica é transferida para o campo da educação”. (FREITAS, 2012, p. 383). Ainda na visão do autor, essa forma de pensar a educação já havia sido detectada nos anos de 1980. Saviani (1986) chamou-a de “pedagogia tecnicista”:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] e o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (SAVIANI, 1986, p. 15-16).

Nesse sentido, é relevante frisar a elaboração do Plano Decenal, que vigorou de 2001 a 2010:

O mesmo é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE. (BRASIL, 1988).

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados com a mesma intenção, em consonância com a Constituição de 1988. Os PCNs norteiam as ações pedagógicas das escolas públicas brasileiras, auxiliando diretamente o professor no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Estipulam, assim, um currículo já definido, que propõe alinhar as políticas educacionais à nova “modernização”, no contexto geral/universal proposto pela Declaração de Jomtien, implementado no Plano Decenal de 1993-2003 pela LDB 9.394/96. Dessa forma, há uma ligação visível entre todo esse processo e as ações voltadas à gestão escolar, à prática docente e à formação do aluno, em uma sociedade cheia de anseios. Nesse sentido,

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, PCN Vol. 1, p. 14).

O contexto educacional, atualmente, enfrenta uma crise que pode ser definida como “política estrutural” sistematizada, que precisa de medidas a serem adotadas de forma que promovam a qualidade e valorizem a formação humana, em suas diversas especificidades. (SAVIANI, 2007). As escolas têm um papel importante que deve ser cumprido: o de promover a igualdade social, considerando seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo sendo contra as demandas dos alunos e, às vezes, dos pais. (YOUNG, 2007). Ainda na visão de Young, isso deve ser levado sempre em consideração, em um currículo que proporcione aos alunos o “conhecimento poderoso”. Assim, deve ir além do contexto e das experiências vivenciadas pelas crianças. Mesmo no caso de estudantes que vivem em lares desfavorecidos, frequentar a escola deve ser a única forma de adquirirem o conhecimento poderoso.

A próxima seção aborda a relação entre o mercado e a educação, no âmbito das parcerias entre o setor público e o setor privado.

3.1.1 Educação e mercado: a relação público-privado

Esta seção aborda a relação entre público e privado no contexto educacional, considerando que é perceptível o aumento da intervenção privada nas políticas públicas educacionais. Desenvolve-se um tipo de mercado que reflete diretamente

nas dimensões físicas e humanas das escolas, diante de reorganizações estruturais administrativas desenvolvidas por empresários que assumem a frente da gestão escolar, produzindo mecanismos que se dizem democráticos e estruturantes dos sistemas públicos de educação. (BALL, 2013). Sanny (2013), ao entrevistar Ball sobre os avanços das políticas neoliberais (pós-liberais) no campo educacional, traz a seguinte afirmação:

Nos últimos quinze anos, em especial, estamos assistindo a uma enorme expansão da participação do setor privado na educação pública e isso faz parte, em grande medida, do eu chamo de uma fase pós-neoliberal do relacionamento do Estado com o setor privado. (BALL, 2012, p. 460).

Mesmo em se tratando dos estudos realizados pelo autor referente a outro contexto que não o Brasil, não há impedimento para reflexões que também sejam direcionadas ao nosso país, tendo em vista que os estudos de Stephen J. Ball contribuem muito com as pesquisas realizadas sobre essa temática.

Atualmente, exigem-se das escolas, da família e dos educadores mais responsabilidades que levem a novos resultados na educação. Isso é fruto de micropolíticas neoliberais que tiram do Estado a responsabilidade pela educação e ainda colocam esses sujeitos (família e educadores) como atores do processo, os quais, muitas vezes, acabam reproduzindo essas micropolíticas a partir das ações desenvolvidas nas escolas. Klaus (2016), com base em Schultz (1978), apresenta a descrição desse contexto com relação à importância da participação dos jovens, pais e professores no processo educativo, que objetiva a flexibilidade do processo a partir de uma organização escolar burocrática, rígida e centralizada, a qual se constitui em um modelo de fábrica:

Na medida em que os pais e os professores tenham que acatar a organização escolar existente, e da maneira com que ela é financiada e controlada, que podem eles fazer para melhorar o capital humano que seus filhos e alunos adquirem no ensino escolar? [...] A resposta é óbvia, parece-me: simplesmente, nada pode ser feito por qualquer indivíduo, dados e estrutura financeira, as fontes públicas de controle e o porte desordenado do sistema. [...] nem o currículo, a promoção e a disciplina permissível dos estudantes nem os objetivos dos cursos a serem dados são de decisão dos professores. (SCHULTZ, 1978, p. 115-122 apud KLAUS, 2016, p. 67).

Diante de um sistema educacional centralizado, gera-se a competitividade. A direção da educação não é decidida por todos, e sim por uma classe que não de

professores ou agentes próximos com experiência no contexto educacional. (KLAUS, 2016). Quanto a essa influência da educação para o mercado, Teodoro explica:

[...] a escola tornou-se um espaço central de integração social e de formação para o trabalho. Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da vida familiar, transformou-se num tema central dos debates políticos, nos níveis nacional e internacional. (TEODORO, 2011, p. 11).

Assim, é nítida a lógica de mercado na educação, que é de interesse dos governantes e se desenvolve através das políticas públicas. Em países em desenvolvimento como o Brasil, dependendo do tipo de formação, o indivíduo pode ser valorizado como capital humano. Segundo Klaus (2016,), a teoria do capital humano “estudada amplamente desde a década de 70, possibilita outras maneiras de compreender o capital, trabalho e educação, tanto que de gasto, a educação passa a ser narrada como investimento”. (KLAUS, 2016, p. 45).

A educação “democrática” – conceito utilizado nesse contexto educacional, frente às novas políticas educacionais inseridas nesse cenário – é gerenciada de forma que não se contradigam a qualidade e a igualdade para alcançar os objetivos estipulados. Refiro-me ao empresariamento da educação, que cria a competitividade, como nas indústrias e no comércio. Nesse sentido, valoriza-se a educação para o bom emprego, esquecendo-se assim o sentido da formação cultural e a formação do sujeito em sociedade.

[...] para a burguesia industrial, as novas tecnologias e os novos paradigmas teóricos acabam por destruir as demarcações ético-teórico-políticas postas pelo pensamento marxista, e, conseqüentemente, socavam todo o pensamento pedagógico que do materialismo histórico-dialético se reivindica. (RODRIGUES, ano p.109 apud MELLO, 2009, p. 897).

Quando se trata das políticas educacionais relacionadas à teoria crítica curricular, é possível perceber os resultados das ações neoliberais nos discursos produzidos na educação e nos documentos construídos diante de uma realidade mercadológica e questionável, a partir das formas de conhecimento dominante. (BALL, 2010). Parece necessário esclarecer como se faz o currículo, fortalecendo-se o poder quando são selecionados os tipos de conhecimentos a serem trabalhados nas escolas. “Na prática, o currículo neoliberal (CNLR) consiste em um conjunto de tecnologias morais que operam sobre, dentro e através das instituições e

profissionais que atuam no setor público. Essas tecnologias se inter-relacionam de forma complexa.” (BALL, 2010, p. 486).

O autor apresenta esse currículo neoliberal CNLR com direcionamento a partir da realidade privada. Nesse contexto, o setor público é empreendedorizado, e o setor privado é o modelo a ser seguido na educação. (BALL, 2010). Essa inserção determina diretamente aquilo que realmente é importante para os alunos e para a sociedade, tendo em vista que esses aspectos políticos construídos no contexto educacional direcionam tipos de práticas educacionais referentes ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Klaus (2016) apresenta, segundo Veiga Neto, uma breve síntese referente a esses aspectos:

O que está ocorrendo é uma inscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por “expertos” e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutileza de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transforma o Estado numa grande empresa e muito mais econômico-rápido, fácil, produtivo, lucrativo. (VEIGA-NETO, 2000, p.198 apud KLAUS, 2016).

Portanto, a relação entre educação e mercado altera toda a ação socioeconômica, incidindo sobre os rumos que o âmbito educativo pode tomar. Esse fenômeno torna, assim, a educação poderosa: ela “parece poder tudo, embora para fazer pouca coisa, ou seja, ela poderá muito, mas terá uma potência limitada em termos de alcance.” (LIMA, 2012, p. 15). Dessa forma, a educação é valorizada ao ser desenvolvida democraticamente, levando-se em consideração a realidade atual e focando-se na lógica da dominação. Nesse contexto, o sujeito deve ser bem qualificado para o mercado de trabalho. Não vale o conhecimento, mas sim o desenvolvimento dos recursos humanos (mão de obra) a partir de determinadas agendas construídas politicamente, em consonância com interesses econômicos.

No capítulo seguinte, apresento essa relação a partir das políticas curriculares e de seu reflexo nas práticas pedagógicas educacionais, tendo em vista o que já expus acerca das políticas educacionais. Para isso, levo em consideração as formas de atuação nas escolas, bem como as propostas produzidas de forma hegemônica.

4 POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA SOCIEDADE COM CARÁTER GERENCIALISTA

A educação traz consigo elementos políticos de caráter mercadológico construídos há décadas, que, assim, vêm se produzindo constantemente, de forma que determinam as características de poder centralizadas no Estado. Essas políticas podem ser observadas cotidianamente no “gerenciamento” do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Hypólito (2010, p. 1338), “as políticas curriculares desenvolvidas no contexto da globalização e do neoliberalismo têm orientado as ações do Estado no campo educacional, como forma de regulação social. Essas políticas produzem efeitos importantes para o campo educacional, com ênfase no currículo na gestão e no trabalho docente”.

Assim, há relações diretas desenvolvidas a partir de estratégias visivelmente gerencialistas no “mercado da educação”. Tais relações são produzidas através de políticas implementadas mediante a padronização curricular desenvolvida nas escolas brasileiras. Isso interfere na definição dos rumos que as escolas tomam, os quais estão diretamente ligados ao trabalho docente e a resultados na formação dos alunos. “O currículo aqui significa o setor público aprendendo a ser diferente, aprendendo lições com base nos métodos e valores do setor privado e aprendendo a se reformar.” (BALL, 2010, p. 486). Assim, o perfil social está voltado para os interesses do mercado.

De acordo com Hypólito (2010), isso é demonstrado a partir das políticas educativas cotidianas não só na educação, mas também na cultura, na economia e na política. Vale ressaltar algumas colocações acerca das propostas curriculares que surgiram desde 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados. Nesses documentos, existem estratégias das secretarias de municípios e Estados que, diante da autonomia gerencial junto ao poder dos gestores da educação pública – concedidas a partir das políticas públicas educacionais –, elaboram propostas pedagógicas curriculares. O objetivo é regular as práticas de ensino, em uma preocupação com a sua qualidade. Assim, segundo Ball, “estamos assistindo a uma enorme expansão da participação do setor privado na educação pública e que isso faz parte, em grande medida, do que eu chamo de uma fase pós-neoliberal do relacionamento do Estado com o setor privado.” (BALL, 2013, p. 460).

Nesta direção, também é importante compreendermos como a reestruturação produtiva alterou os postos de trabalho e as concepções de gestão. Peroni afirma “que são mudanças profundas não apenas na produção, mas no modo de vida da sociedade” (PERONI, 2013, p. 237). Investir no modo de vida da sociedade, a partir das políticas sociais, segundo a autora, provoca uma queda na economia privada para os gestores da educação pública, atrapalhando assim a produtividade no Estado. Dito de outro modo, significa investir na educação pública de forma que atenda as reais necessidades da população. (PERONI, 2013). Vale pontuar que “investir no social” não é proposta das teorias neoliberais, tendo em vista que elas são calcadas na lógica de produtividade capitalista social. Nesse contexto, econômica e culturalmente, percebe-se de forma articulada a produtividade como sucesso de mercado. (BALL, 2013).

Nesse cenário, insurge, “dentre outras questões, uma retórica acerca da responsabilidade técnica dos atores políticos, favorecendo com que hoje se proliferem modelos de gestão da aprendizagem.” (SILVA, 2018, p. 558). O referido autor, nessa mesma obra, traz alguns relatos sobre a subjetividade de relações que nesse contexto:

[...] um valor instrumental, um valor que expressa algo sobre a capacidade de certos processos de gerar resultados” (Biesta, 2014, p. 53). Paradoxalmente, em contextos de pobreza urbana, as instituições escolares no âmbito das estratégias de gestão da aprendizagem adquirem força, contemporaneamente, a promoção e o desencadeamento de formas pedagógicas interativas, inovadoras e criativas, sintonizadas com as lógicas da individualização dos percursos formativos – apresentadas anteriormente –, bem como com as demandas advindas de um novo arranjo capitalista, ancorado na estetização da vida. (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, apud SILVA, 2018, p. 558).

Sob tal prisma, diante das estratégias de gestão pública que têm elaborado e implantado orientações curriculares para a Educação Básica, percebe-se que têm sido empreendidas algumas ações, as quais podem controlar pedagogicamente as escolas e a comunidade. Nesse sentido, não se promove a justiça social, que poderia ser proporcionada através do ensino.

Para isso, tem urgência a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência, do trabalho dos professores. São esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários

professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional. (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

Dessa forma, a busca mencionada pelo autor diverge daquela que garante aos sujeitos o acesso ao conhecimento sistematizado, de qualidade e globalizado. Formam-se alunos e professores por meio dos ciclos de aprendizagem, através das tão almejadas práticas inovadoras, apresentadas por Silva (2018) como uma espécie de *quiz* estabelecido pelas chamadas metodologias ativas.

Assim, o gerenciamento da educação reflete diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, através das políticas estabelecidas

[...] por meio do fortalecimento do poder de controle dos gestores que fazem as instituições funcionarem de modo '*eficaz e eficiente*' de acordo com o modelo das organizações empresariais, isto é, de maneira a incentivar o engajamento de todos nesse processo de competição (BALL, 2013, p. 461).

Esse processo de competitividade se produz na escola e se reproduz de modos diferentes na sociedade. Dessa forma, são cobrados bons resultados dos melhores gestores, professores e alunos: "Na agenda de tais reformas inscrevem-se certos propósitos nomeadamente: alteração das práticas curriculares determinadas, grosso modo, materializadas em resultados da aprendizagem." (GOUGH, 2003; PACHECO, 2011, p. 383-383.).

Pela linguagem das competências que surge nesse contexto, essas ações de competição desencadeiam diversas formas de micropolíticas institucionais, que vão sendo monitoradas da formação à atuação pedagógica – incluindo-se os recursos metodológicos e as avaliações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Assim, "nosso local de trabalho e nós mesmos ficamos visíveis e nos tornamos 'sujeitos que precisam ser vistos'." (FOUCAULT, 1979, p. 187, apud BALL, 2010, p. 487).

Torna-se necessário reconhecer que as ações são definidas como "práticas inovadoras", que surgem dentro dessa realidade apresentada por Foucault (1979). Nesse âmbito, as ideologias acerca da evolução do processo de ensino visam a preparar o sujeito para o mercado de trabalho, a partir de práticas pedagógicas interessantes. Dessa forma, os conteúdos e as metodologias ou estratégias de ensino devem ser atraentes, com aulas prazerosas, considerando que, nesse cenário, estão os melhores professores e os melhores alunos. Todos esses

conceitos inseridos na prática educativa acabam refletindo diretamente nas ações políticas desenvolvidas nas escolas e no trabalho do professor. Tendo em vista esses aspectos, há que se pensar sobre que tipos de práticas se desenvolvem nas escolas e qual é realmente o seu sentido – se são pedagógicas ou não.

A ideia de tornar o currículo e as escolas mais práticas devem se, em grande parte, à pressão do utilitarismo educacional e do modelo tayloriano de gestão científica, descrito, por vezes, como o poder mágico porque é a panaceia para todas as doenças econômicas. Embora se admita que a educação não seja um negócio e que a escola não funcione como uma fábrica, na verdade, a influência dos valores comerciais, fazendo dos administradores das escolas gestores de negócios e não escolares e filósofos educacionais torna-se relevante não só pela produção bibliográfica, mas também pela pressão daqueles que são responsáveis pela administração e gestão da escola. (PACHECO, 2011, p. 381).

As práticas, diante dessa ótica, são estruturadas através de eixos que divergem das reais necessidades do sujeito. São consideradas, a partir das políticas públicas, como mero exercício que reproduz ações, em busca da tão almejada educação de qualidade. Assim, em uma sociedade na qual a educação é marcada fortemente pelas teorias neoliberais, suas estratégias são gerenciadas a partir de ações definidas politicamente, comprimindo cada vez mais os direitos sociais. Sob uma lógica da produtividade econômica, “as possibilidades de investir, inovar e empreender tendendo a posicionar-se como ferramentas fundamentais para a produtividade do conhecimento, vetor de mudanças individuais, organizacionais e estatais.” (SILVA, 2016, p. 181).

O autor ainda menciona diferentes dimensões intrinsecamente ligadas ao contexto em tela. Trata-se de um cenário educacional no qual se acredita que o conhecimento será produzido através da lógica empresarial. Em tal contexto, diante das políticas curriculares e das práticas pedagógicas, é visível que, na educação, parte das ações ocorridas através do Estado está diretamente ligada a políticas do capitalismo. Nesse sentido, o surgimento das ações a partir das políticas educacionais está estreitamente ligado aos setores privados. Assim, esses setores se fortalecem nos sistemas públicos educacionais e produzem resultados na formação social dos sujeitos, a partir das práticas “pedagógicas” desenvolvidas nas escolas.

Segundo tal perspectiva, os objetivos a serem alcançados, traçados de forma equivocada, são considerados os mais adequados, sem quaisquer chances de diálogos acerca do processo de ensino e de aprendizagem a partir de discursos

pedagógicos. Assim, na visão de Lima (2012), busca-se unicamente um jeito de solucionar os problemas da aprendizagem.

A pedagogização dos problemas sociais e econômicos, não corresponde apenas a uma visão ingênua do poder da educação, ou a uma ideologia pedagoga que, ao invés de valorizar a educação e o conhecimento em termos substantivo, os submetem a agendas mais ou menos restritas de desenvolvimento dos recursos humanos e de qualificação da mão de obra. Em tal caso, conferindo a aprendizagem ao conhecimento uma dimensão predominantemente instrumental concentrando-os apenas sobre certas áreas de intervenção consideradas prioritárias, naturalizando as opções políticas antes tomadas, ou implícitas, em todos os programas propostos. (LIMA, 2012, p. 20).

Diante desse contexto, nas políticas curriculares, nos discursos e debates econômicos, busca-se resolver vários problemas, como: as desigualdades sociais, a crise econômica, os problemas pedagógicos e de aprendizagem. Desse modo, Saviani (1986) esclarece que educação e política, embora sejam diferentes, estão diretamente interligadas dentro desse contexto neoliberal:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. (SAVIANI, 1986, p. 89).

Portanto, ao se abordar as políticas curriculares e as práticas pedagógicas, é necessário considerar que ambas estão ligadas diretamente aos projetos e programas inseridos nas escolas. Nesse cenário, desenvolvem-se políticas que visam a buscar soluções para a atual conjuntura, normalizadas através do currículo. (BALL, 2014).

De certa forma, ao refletir diretamente sobre os direcionamentos político-pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem – atualmente gerenciados em prol de uma sociedade capitalista –, percebo que predominam as teorias neoliberais nos discursos oficiais. Vale destacar que o Estado objetiva garantir o conhecimento que soluciona todos os problemas sociais através da educação, considerando que os atores (professores e alunos) devem estar preparados para que, mediante suas ações e práticas desenvolvidas com autonomia, consiga-se

superar os déficits nas escolas, oferecendo-se qualificação para o mercado de trabalho. Em consonância com o exposto, Pacheco (2011, p. 381) menciona:

Como lógica de Estado, o currículo não só se torna num texto profundamente político, bem como se fundamenta em standards, na procura de uma eficiência padronizada e mensurável. Com efeito, observa-se que as políticas educativas mudam paradigmaticamente dos objetivos para os resultados, do ensino para a aprendizagem, tudo numa lógica de estabelecimento referencial de competências e metas educacionais.

Essa qualificação do currículo, como lógica de Estado, contribui para o desenvolvimento socioeconômico. Conforme esses autores, quando o processo educacional não dá certo, há responsabilização e culpabilização atribuídos a alunos e professores. Diante dessa proposta, as políticas curriculares e as práticas pedagógicas constituem-se mediante esse cenário mercadológico, no qual a educação se reproduz socialmente com caráter gerencialista.

Tendo em vista a relevância do conceito de gerencialismo, cabe, a seguir, abordar a produtividade neoliberal no contexto educacional.

4.1 Concepções produtivistas da educação no contexto neoliberal

Conforme o capítulo anterior, pode-se perceber que a educação, no cenário apresentado, é concebida de tal modo que “a aprendizagem ao longo da vida chega a assemelhar-se a um medicamento administrado para tratar dos males de que tantos pacientes sofrem.” (LIMA, 2012, p. 30). O autor apresenta uma análise que serve como base a essa concepção sistematizada, construída a partir da “teoria do capital humano”. Tal perspectiva, filosoficamente expressada pelo Positivismo, defende uma estrutura funcionalista, que opera sobre todos os males sociais; ou seja: segundo essa visão, é através da educação que se resolvem todos os problemas da sociedade.

Subsidiada pela meritocracia, a educação é gerenciada politicamente, visando à produtividade. Assim, firma-se nas concepções pedagógicas produtivistas, de modo que seu papel é a produção, que conduz fortemente a importância da aprendizagem no processo de ensino – pensado como o “bem” de cada um dos atores (LIMA, 2012), que precisam produzir e se destacar, tendo em vista que

Os desempenhos de sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou rendimento, ou mostras de “qualidades” ou

ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo, ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 04).

Além disso, é importante esclarecer que essa realidade não é diferente em relação aos alunos: “tem o que sabe mais, o que não quer nada e aquele que não tem mais jeito”. Ou seja, trata-se de um cenário produtivista, o qual sugere que se pode medir o conhecimento das pessoas. Assim, quando os indivíduos não atingem um determinado grau de produtividade, são considerados inúteis. Lima descreve, através de Bauman (2006), que “em vidas desperdiçadas agora confrontamos com o fantasma da inutilidade”, apontado por Sennet (2006). Assim, estabelece-se uma “economia das capacitações humanas portáteis”. (LIMA, 2012, p. 31).

Nessa perspectiva, alguns indivíduos envolvidos no contexto educacional são estimulados a pensarem sobre si mesmos. Diante de tal cenário, o professor fica em destaque, por interligar-se diretamente às práticas pedagógicas no processo educativo. Externamente, a partir dessa concepção pedagógica, esse caráter de produtividade constrói-se com ênfase nas ações governamentais, atinentes às políticas desenvolvidas, e no processo de produção mercadológico. No que concerne à educação e ao conhecimento, a mudança de paradigmas se dá através das políticas educacionais – não por meio de práticas pedagógicas adequadas, mas sim através do pressuposto de que o que vale é a produção do conhecimento. Segundo essa perspectiva, somente assim a sociedade estará salva de todos os problemas sociais. (BALL, 2002).

Contrário à valorização das políticas educacionais e abordando a teoria do neoliberalismo, Silva (2016) descreve que “os arautos de uma cultura do novo capitalismo, marcada pela instabilidade permanente, defendem que a formação dos sujeitos não deve estar alicerçada em conhecimentos estáticos e estanques, mas em processos permanentes de capacitação.” (SILVA, 2016, p. 679). Nesse contexto, apresento – por meio da obra do autor – elementos-chave para a compreensão da formação dos sujeitos, quando se trata do currículo na visão de alguns teóricos apresentados por Silva (2016):

Estudos como os de Moreira (2005; 2010), Moreira e Candau (2008), Fabris e Traversini (2011) e Veiga-Neto (2008), dentre outros, têm assinalado a urgência em estudarmos os conhecimentos escolares sob as condições culturais contemporâneas. Nesse cenário de ressignificação dos currículos escolares, Fabris e Traversini (2011), ao estudarem escolas situadas em

periferias do sul do Brasil, destacam que a escola tem assumido como sua principal ação a busca pela proteção e pela segurança social, fazendo com que os conhecimentos sejam secundarizados na formação dos sujeitos escolares daquele contexto. De forma mais propositiva, Moreira (2005) tem defendido que, ainda que a criança e a sua cultura sejam indispensáveis para a vida escolar, é importante atribuir centralidade, no estudo e no planejamento das políticas de currículo, ao conhecimento escolar. (SILVA, 2016, p. 681).

Na esteira do raciocínio dos referidos autores, que apresentam estudos relevantes diante desse cenário, falar da educação, no contexto neoliberal, pressupõe a existência de políticas educacionais e curriculares, as quais apresentam estratégias a serem dominadas e apresentadas como adequadas para uma sociedade moderna, que “precisa” evoluir quanto ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento das pessoas. Dessa forma, o alicerce da educação globaliza o conhecimento sistematizado, considerando seu valor mercadológico.

Em se tratando de conhecimento sistematizado, torna-se relevante mencionar as práticas pedagógicas e o currículo, esclarecendo, de forma fundamentada, essa relação, tendo em vista que todo esse contexto da produtividade, em relação à educação e diante do neoliberalismo, reflete diretamente no cenário das práticas desenvolvidas nas escolas, a partir das políticas curriculares implementadas. (BALL, 2007).

4.2 Currículo e práticas pedagógicas: uma relação indissociável

Abordar práticas pedagógicas e de currículo torna se muito relevante neste trabalho, considerando que ambos os mecanismos, a partir do trabalho educativo nas escolas, possuem elementos comuns que se organizam e se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem, refletindo diretamente na sociedade e no contexto educacional. Vale pontuar que “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social.” (FRANCO, 2016, p. 541). Ainda nesse sentido, torna se relevante aprofundar o conceito de prática pedagógica na visão de Franco:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja,

as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia. (FRANCO, 2016, p. 541).

A autora também enfatiza que as práticas pedagógicas se concretizam conceitualmente quando pensadas e organizadas de forma intencional, para determinadas expectativas educacionais, “uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.” (FRANCO, 2016, p. 542). Dessa forma, é possível relacionar as ações mediadas no processo com aquilo que antecede o currículo, tendo em vista que, quando chega o momento de “produção” em sala de aula, existem diversas situações que precisam ser consideradas para que ocorra a prática pedagógica. (LIBÂNEO, 2016).

Dentre essas situações e estratégias curriculares, no contexto escolar, as micropolíticas produzidas na escola relacionam-se com o Projeto Político Pedagógico e com as estruturas físicas e materiais, interferindo assim no contexto social dos alunos. Isso ocorre a partir das propostas desenvolvidas pela gestão, no que se refere às estratégias de ensino exigidas pelas políticas que visam ao gerenciamento da educação. (LIBÂNEO, 2012).

Dessa forma, quando se trata do conhecimento e dos resultados esperados pela escola a partir da educação, surgem situações do/no processo que interferem diretamente no trabalho do professor e na formação do aluno. Assim afirma Franco:

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. Enquanto diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos, estas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática. (FRANCO, apud FRANCO, 2016, p. 546).

Portanto, mediante a perspectiva liberal clássica, isso consiste em compreender que o mercado se desenvolve a partir do progresso humano. Por esse motivo, Pacheco afirma que “não é sem razão que as políticas curriculares, dentro dessa linha de pensamento, tenham como parâmetros principais a eficiência, a equidade e a excelência.” (PACHECO, 2003, p. 59).

Com o olhar voltado para esses parâmetros a partir das teorias do currículo, seguindo a visão de Silva (2002), procuro discutir a temática proposta, considerando que ambos os assuntos (práticas pedagógicas e currículos), quando se trata do conhecimento, tendem a direcionar a mudança. Segundo tal perspectiva, vale ressaltar:

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. (GENTILI, 1998, p. 25, apud FRANCO, 2016, p. 539).

Nesse sentido, define-se a formação do sujeito a partir de regras e normas a serem seguidas, bem como de atitudes a serem tomadas, as quais partem da prática pedagógica. O problema é que nem sempre as ações desenvolvidas nas escolas são pedagógicas. Tendo em vista essa colocação, segundo Silva (2002), há uma série de pressupostos que incidem sobre o contexto no qual as transformações educacionais acontecem. Desse modo, Silva (2005), em se tratando do currículo, é possível perceber a importância da sua problematização, e não da busca por uma essência.

Seguindo com suas reflexões, autor menciona a noção de subjetivação e de sujeito: quem nós queremos que o(a) estudante se torne? O que eles(as) são? Nesse sentido, as mudanças e formulações curriculares, que se refletem nas práticas educativas, são uma constante nas escolas públicas, surgindo, assim, várias cobranças voltadas para professores e alunos em sala de aula. Acerca dessas mudanças, Candau (2009, p. 29) menciona aspectos como “[...] descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, novas tecnologias, dentre outras de caráter mais secundário”. Trata-se de dimensões a serem implementadas a partir das práticas pedagógicas nas escolas.

Diante de tal perspectiva, a escola precisa prestar conta dos seus resultados e avanços. Nesse sentido, ao se analisar o currículo, percebe-se que nele existem características associadas às práticas desenvolvidas na escola, as quais devem levar aos resultados da formação que se deseja desenvolver.

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. (GENTILI, 1998, p. 25).

O currículo é construído atualmente como algo que “contempla tudo”, interligado à sociedade e a todos os temas envolvidos. Portanto, o currículo não apenas envolve tantas questões e temas diversificados, mas também está em constante construção social, em consequência de um processo histórico e de interesses do mercado. (BALL, 2010).

Diante desse contexto, existem ações pedagógicas que seriam desenvolvidas nas escolas através da “autonomia” do sistema de gestão. Além disso, quando se fala do processo de ensino, existem referenciais e matrizes previamente elaborados a partir de determinadas competências e habilidades, as quais são cobradas posteriormente, por meio de índices, considerando que o ensino depende muito do “trabalho do professor” – de quem se cobram o diagnóstico da turma e os planos bem estruturados, como também descreve Pacheco:

Dado que as escolas públicas prestam serviço, o público tem o direito de exigir a prestação de contas, e os administradores podem utilizar os seguintes argumentos: porque razão ou não as crianças aprendem? O que estão aprendendo? Quanto é que estão aprendendo? (PACHECO, 2003 p. 60).

Nesse sentido, considero importante pontuar – a partir da visão de Silva (2002) – que o homem demonstra certos tipos de conhecimentos e subjetividades. Assim, apresenta-se, mais uma vez, a distância entre as “soluções” tradicionais e as pós-estruturalistas. Diante da perspectiva tradicional do currículo, essa questão busca um fundamento finito para os valores – ou seja, um conceito definido, pronto e acabado –, dificultando assim o desenvolvimento das práticas educativas por meio de ações que de fato sejam pedagógicas. (LIBÂNEO, 2016).

Portanto, o currículo torna-se uma organização, uma estrutura educacional, cuja elaboração pode ser considerada um processo no qual se constrói conhecimento – é uma parte importante no desenvolvimento social. Nesse sentido, para Silva (2005, p.12), “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Tendo em vista esse contexto, torna-se necessária a problematização das questões desenvolvidas em teorias curriculares.

Diante de tal perspectiva, é também indispensável o conhecimento acerca da relação entre o currículo e as práticas desenvolvidas na escola. Afinal, através da educação sistematizada, os elementos desenvolvidos nesse contexto refletem na formação do aluno e, conseqüentemente, no tipo de sociedade que desejamos, considerando-se o direcionamento das bases curriculares.

Vale observar que, no plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente. (TARDIF, 2000 apud CRUZ, 2007, p. 197). Trata-se da realidade educacional desenvolvida na sala de aula. Segundo Cruz, isso

Inclui uma gama não só de saberes, mas também de práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, o ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo. (CRUZ, 2007, p. 197).

Tendo em vista o exposto, concluo este capítulo ressaltando a notória importância do currículo e de sua elaboração, que embasa o planejamento de ensino. Para isso, é necessária uma abordagem pedagógica que assegure um diálogo crítico e reflexivo, estimulando o aluno e suas expressões subjetivas em sua relação com o contexto social. Portanto, destaco que o currículo precisa estar alicerçado à cultura e aos sujeitos, pois reflete diretamente nas práticas pedagógicas, tendo em vista que essas práticas “são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais práticas carregadas de intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.” (FRANCO, 2016, p. 542).

Considerando essa perspectiva, no próximo capítulo, apresento a caracterização do campo empírico desta investigação, a partir do contexto geográfico e político relacionado ao meu objeto de pesquisa. Delineio também o percurso metodológico de forma mais ampla, bem como trago a análise realizada à luz de uma perspectiva multifocal.

5 CIRCUITO CAMPEÃO: ESTRATÉGIAS QUE REGULAM O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTADO DO TOCANTINS

Nesse contexto de apresentação e descrição do campo de pesquisa e do objeto de estudo, exploro os efeitos advindos das políticas públicas educacionais relacionadas às políticas curriculares. Tais efeitos estão incrustados no currículo e nas práticas pedagógicas, revelando intenções que podem ser identificadas cotidianamente nas salas de aula de diversas formas, em consonância com a relação que se estabelece entre público e privado na educação. Ressalto que esta pesquisa sobre o Programa Circuito Campeão, no estado do Tocantins, a partir de reflexões sobre o currículo e as práticas pedagógicas, proporcionou-me percorrer um caminho rumo ao encontro de elementos da política educacional, os quais atualmente predominam nas parcerias governamentais instituídas e desenvolvidas em escolas.

O Estado do Tocantins foi criado em 1988; é o estado mais novo do Brasil. Sua criação se deu após aprovação, por duas vezes, no congresso Nacional, que foi posteriormente vetada pelo presidente da época, João Figueiredo, juntamente com seu assessor José Sarney. O território ocupado pelo estado pertencia a Goiás. Palmas, sua capital, foi construída um ano após a criação do estado, que teve a cidade de Miracema do Tocantins como capital até que a sede do governo foi construída, em 1990. Após a construção da nova capital, milhares de pessoas migraram, devido ao desenvolvimento e à estrutura de Palmas, que é planejada como Brasília.¹

Mesmo sendo o mais novo entre os estados brasileiros, o Tocantins tem uma história conturbada politicamente. Nos últimos dez anos, o estado trocou de governo cinco vezes. Dentre os motivos, estão: mandatos cassados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), renúncia e não reeleição. Dessa forma, desde sua criação, o estado teve apenas um governo que conseguiu finalizar o mandato, o qual foi eleito em 2002 e governou entre os anos de 2003 a 2006.

Ainda quanto a seu percurso histórico, vale observar que Tocantins passou por processos que, de certa forma, refletem na agenda educacional. O estado demanda projetos e programas implantados em caráter de emergência na solução de problemas para a educação. Tais projetos são elaborados, na visão de Mozart Neves Ramos, “incluindo o fechamento da torneira do analfabetismo”². Percebe-se,

¹ Maiores informações estão disponíveis em: <portaldotocantins.com.br>.

² Informações retiradas de: <institutoayrtonsenna.org.br>.

através dessa metáfora, que a solução que vem de entidades como o Instituto Ayrton Senna é “rápida e fácil”, simples como fechar uma torneira. Assim, os programas apoiados pelo estado objetivam solucionar de forma eficaz os problemas educacionais, buscando propiciar qualidade no que diz respeito a gestão, currículo, práticas pedagógicas e avaliação. Nesse sentido, há urgência, por parte do estado, na busca por resultados e índices, sendo esse o motivo de parcerias com o IAS, que têm sido implantadas desde 2004, 2009 e 2012. A parceria foi suspensa em 2013; porém, em 17 de abril de 2017, ocorreu novamente a adesão a todos os Programas do Instituto pelo Tocantins.

A qualidade ofertada no processo de ensino e a potencialidade nos resultados são produtos ofertados aos estados e municípios que aderem à parceria com o Instituto Ayrton Senna. “Nesse sentido, os profissionais envolvidos no processo avaliativo se apropriam da estrutura de avaliação e de seus resultados, e a incorporam em suas rotinas. Círculo virtuoso, esse modelo acaba por promover transformações em todo o sistema educacional.” (GOLDENBERG, 2008, p 18). Em tal cenário, a prática desenvolvida em sala de aula é “engessada”, e o professor trabalha a partir dos parâmetros e matrizes do programa que são encaminhados para as escolas. Analisando o contexto dos sujeitos envolvidos, Saviani afirma que, ao se desenvolverem práticas que muitas vezes são ditas como “modernas”, pode ocorrer o “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos.” (SAVIANI, 1994, p. 22).

Tendo em vista esses aspectos, desenvolvi um exercício analítico apresentado a seguir, buscando compreender como a proposta curricular e as práticas pedagógicas da rede estadual no Estado do Tocantins são reguladas pelos princípios orientadores do programa Circuito Campeão. Dessa forma, ao analisar os documentos relacionados à proposta do Programa e verificar a forma pela qual o currículo e as práticas pedagógicas se concretizam mediante as propostas do PCC, busquei enfatizar as estratégias de regulação desenvolvidas, bem como caracterizar a proposta e os objetivos do Circuito Campeão.

5.1 Percursos metodológicos

A metodologia da presente pesquisa se dá por meio de procedimentos relacionados a etapas de construção baseadas nos objetivos do estudo. Entendo que, nesta etapa da investigação, o pesquisador necessita de um olhar neutro, sem julgamentos e sem opiniões pessoais. Assim, antes de apresentar o caminho percorrido neste trabalho, acredito que seja importante discutir sobre a ética na pesquisa, pois trata-se de um elemento indispensável na construção da investigação em Educação. Conforme descobri ao cursar a disciplina de Introdução à Pesquisa, durante o mestrado, a ética está relacionada às dimensões propostas na minha pesquisa (políticas curriculares, práticas pedagógicas e neoliberalismo).

Em uma sociedade em que existem pesquisas de diferentes áreas, na qual se estabelece um contexto cheio de tensões entre as investigações e as políticas educacionais, é preciso construir, nas práticas docentes, pressupostos de convivência diferenciados, aliados a ações éticas e compromissadas. Essa necessidade está diretamente ligada à formação dos alunos e reflete nos princípios e valores sociais.

Há muitos exemplos históricos a respeito em pesquisas de diferentes áreas, e muitos são os fatores presentes na porosidade entre as pesquisas e as políticas educacionais, entendidas estas com as que expressam nos aspectos de sua gestão mais ampla, como também a que se concretiza nos cotidianos das escolas. (GATTI, 2001, p. 80).

Nesse cotidiano, ainda segundo Gatti, é necessário que prevaleça a ética, tanto na formação como na atuação profissional. Ou seja, deve-se primar pelo caráter enquanto atitude ética específica, reconhecendo em cada profissão valores como a igualdade, a liberdade e a democracia, sempre questionando a própria formação na superação das dificuldades encontradas. Nesse sentido, é preciso colocar em prática os princípios que norteiam a conduta ética das atitudes docentes, as quais dão sentido à relação entre o professor e o aluno, visando também à construção de uma realidade melhor, à melhoria da condição e da formação humana.

Autores como Goergen (2015) e Gatti (2001), ao mencionarem as transformações acerca das pesquisas na educação, elencam uma série de preocupações atinentes ao fato de que as ciências humanas têm perdido espaço, mesmo sendo visível a dimensão que a pesquisa passou a ocupar como fator de

desenvolvimento e de progresso na sociedade. Os autores levam em consideração o contexto econômico e os parâmetros curriculares da prática docente, bem como os aspectos éticos das atividades investigativas.

Simultaneamente, em razão da estreita relação entre conhecimento e poder, este impulso cultural transformou-se, também, em fonte de imensa preocupação. O poder decorrente do conhecimento aumentou em tal desmesura a capacidade de intervenção do homem sobre a natureza e o próprio ser humano a ponto de se poder falar hoje da rendição da cultura à tecnologia. (POSTMAN, 1994 apud GOERGEN, 2015, p. 305).

Neste trabalho, busquei inter-relacionar os estudos realizados por Gatti (2001), acerca das implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo; e por Goergen (2015), sobre ética em pesquisa. Esse cotejo foi feito de modo a obter suporte na construção de minha dissertação, com vistas a desenvolver um trabalho metodologicamente coerente e significativo, considerando a dimensão ética dos sujeitos, do objeto pesquisado e do campo de pesquisa. Ressalto que sujeito e objeto são subjetivos, havendo aí um impasse entre o real e o ideal nas dimensões pesquisadas.

Na presente dissertação, estes são o objeto de estudo e o campo de pesquisa: *currículo e prática pedagógica na implementação do Programa Circuito Campeão no Estado do Tocantins*. Trata-se de um campo e de um objeto que envolvem políticas públicas educacionais, políticas curriculares e práticas pedagógicas. Dessa forma, a investigação requer uma construção minuciosa, levando em consideração a cientificidade e os aspectos éticos metodológicos. Por tal motivo, anteriormente à apresentação do caminho percorrido na pesquisa, acredito na importância de tratar das questões éticas da pesquisa em educação.

Ao longo deste estudo, pude refletir de forma mais específica sobre as questões éticas no campo acadêmico, levando em consideração o cenário atual da pesquisa no Brasil e os paradigmas econômicos e mercadológicos da formação das pessoas. Também busquei conhecer melhor os processos investigativos na prática docente, atinentes às atividades educativas que perpassam a minha dissertação. Assim, ressalto que repensar questões da área educacional, a partir dos temas estudados, propicia conscientização na realização da pesquisa. Toda investigação deve ser conduzida com responsabilidade e compromisso por parte do pesquisador, a partir de elementos metodológicos que mantenham a integridade do sujeito e/ou dos órgãos públicos estudados.

Nesse contexto de transformações, as atitudes e ações relacionadas à pesquisa educacional devem ser planejadas com vistas a contribuir com a solução de problemas no campo estudado, bem como a auxiliar na formação e no desenvolvimento de uma sociedade menos “doente”, que acredite na equidade por meio do conhecimento científico. Tendo em vista esses aspectos, mediante este estudo, senti-me mais segura em organizar o caminho percorrido na realização desta investigação.

Com base em abordagens metodológicas da análise documental e nos pressupostos teóricos, construí etapas necessárias ao alcance dos objetivos propostos nesta dissertação. Tais etapas são apresentadas por meio de categorias analíticas, bem como da organização e da análise do material empírico. Dessa forma, articulo a análise com os principais teóricos que nortearam o processo investigativo, com vistas a enriquecer ainda mais o estudo.

Quanto aos pressupostos teóricos, utilizei-me de várias fontes que contribuíram com meu crescimento como pesquisadora. Ressalto que os(as) principais autores(as) que norteiam esta pesquisa contribuem, assim, com possíveis respostas aos questionamentos que emergem desta investigação.

Nomeadamente, destaco Stephen J. Ball, que, a partir de pesquisas realizadas no campo das políticas educacionais, apresenta conceitos importantes para a educação, conforme pontuado por Mainardes:

Desde o início da década de 1980, Ball vem desenvolvendo pesquisas e publicando livros e artigos sobre temas variados, tais como: teoria da organização escolar, etnografia, micropolítica, mercados educacionais, reformas educacionais, escolha das escolas pelos pais, privatização da educação, performatividade, mudanças discursivas no contexto educacional e escolar, impacto das reformas sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação, redes políticas, entre outros. Em virtude desta perspectiva pluralista, Ball utiliza contribuições de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros. (MAINARDES, et al., 2009).

Dentre as temáticas estudadas por Ball, estão as políticas curriculares e a privatização da educação, ambas relacionadas ao meu trabalho. Dessa forma, ao estudar os artigos e as entrevistas de Ball, foi possível compreender o que são as políticas curriculares relacionadas às práticas pedagógicas e como são produzidas nas escolas; o que elas pretendem e quais os seus efeitos sobre as políticas educacionais. (MAINARDES, et al., 2009).

Utilizo-me também de um diagnóstico social na perspectiva educacional de Michael Young. O autor apresenta questões relevantes a temas como educação, currículo, conhecimento e disciplina. Entre outros aspectos, Young faz críticas à noção de currículo que foca mais no aprendiz e em seus interesses de forma tradicional, e não na “disciplina trabalhada”. Ou seja, no currículo tradicional, privilegia-se o conhecimento escolar, fator que resulta em conflitos e disputas em torno de quais aspectos deveriam fazer parte de suas diretrizes. (YOUNG, 2007). O autor ainda realiza uma interpretação singular sobre os vínculos entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, abordando o papel da escola na formação dos alunos e levando em consideração as relações de classe. Tal perspectiva evidencia a pedagogia, o currículo e a avaliação como formas de controle social. (YOUNG, 2011).

Outra etapa que constituiu este trabalho foi o levantamento de literatura, por meio da qual fiz uma pesquisa nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Teses e Dissertações Unisinos; Teses e Dissertações da UFRGS. O estudo realizado auxiliou-me a compreender a temática desta dissertação e suas dimensões. Ressalto que encontrei poucos trabalhos acerca do Programa Circuito Campeão, mas que verifiquei estudos mais amplos que tratavam de outras dimensões do IAS. Dessa forma, considerei muito importante essa etapa para meu trabalho.

Como aponta Umberto,

Organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora. O bom pesquisador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca [ou em uma base de dados] sem ter a mínima ideia sobre um tema e sair dali sabendo um pouco mais sobre ele. (UMBERTO, 2008. p. 42).

Por meio do levantamento de literatura, encontrei pesquisas voltadas à gestão educacional; à relação público/privado; às dimensões jurídicas e de gestão diante do contexto neoliberal. Dentre as pesquisas encontradas, somente duas apresentaram o Circuito Campeão de forma mais fundamentada. Vale ainda ressaltar que não encontrei nenhuma pesquisa que contemplasse currículo, políticas curriculares ou práticas pedagógicas no contexto da proposta do IAS ou do Circuito Campeão. De modo geral, essa etapa da construção do trabalho contribuiu para meu olhar de pesquisadora, tornando-me mais conhecedora do objeto de estudo.

Em suma, o levantamento bibliográfico demonstrou que já existem vários estudos sobre o IAS, principalmente no que se refere a pesquisas sobre empresariamento e gestão da educação. Observo que minha proposta é relevante, pois me proponho a compreender a forma pela qual o currículo e as práticas pedagógicas se concretizam nas propostas do Programa Circuito Campeão – dimensão que ainda não foi explorada diretamente em pesquisas anteriores.

A etapa seguinte da metodologia consistiu na busca, na seleção e na organização da documentação no campo de estudo, seguindo as orientações de Ludke (1986, p. 39):

Os documentos constituem-se em uma fonte poderosa de informação, cujos conteúdos podem oferecer evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto

Diante dessa afirmativa, atentei para a seleção de documentos da Diretoria Regional de Educação (DRE), referentes: ao momento em que o programa foi implementado (2004); ao período em que foi suspenso (2012-2016); e à nova adesão, em 2017. Nesse âmbito, é necessário levar em conta que

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual se insere o autor, assim como, aqueles a quem o documento foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. (CELLARD, 2012, p. 299).

Assim, torna-se relevante frisar a importância de atentar para os procedimentos da análise documental. Segundo Corssett (2006, p. 36),

Reafirmamos que são as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as respostas obtidas que criam a possibilidade de se “fazer história”. Assim, o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história.

No início do segundo semestre de 2017, também realizei algumas visitas às dependências da DRE, onde encontrei documentos do próprio Programa e do Instituto Ayrton Senna, bem como do Estado – incluindo aqueles que oficializam a implementação do PCC no Tocantins. Assim, os documentos normativos expressam

as estratégias de regulação desenvolvidas mediante a “parceria” estabelecida, de acordo com as condições impostas a partir dos instrumentos de gerenciamento oferecidos pelo IAS.

Dessa forma, trata-se de uma análise documental de processos empíricos. Cada documento possui suas particularidades e informações que delineiam o processo das políticas curriculares – definidas nesta pesquisa a partir de Stephen Ball (2010) – que refletem diretamente na proposta curricular e na prática pedagógica – conceituada neste trabalho segundo os postulados de Franco (2016). Vale destacar que os conceitos aqui descritos foram considerados após várias leituras relacionadas ao problema de pesquisa, a fim de elaborar de forma mais sistematizada as análises do material empírico, identificando, nos textos orientadores do Programa e nos documentos oficiais do estado, elementos que respondessem aos objetivos propostos neste estudo, a partir de uma abordagem teórica de caráter descritivo e exploratório.

Desse modo, apresento os tipos de documentos estudados no quadro a seguir. Tais materiais são descritos por meio de blocos, individualmente, de forma a diferenciar o tipo de documento, a fonte completa, os objetivos e o contexto sociopolítico.

Quadro 3 - Descrição dos documentos para análise

BLOCO 1	Documentos que demonstram o acordo entre o IAS e o Governo do Tocantins relacionado ao PCC.	Artigo (Redação). Cartilha Informativa com três páginas frente e verso, com o título: Governo do Tocantins e Instituto Ayrton Senna. Desenvolvendo o Potencial das novas gerações.
BLOCO 2	Descritores e Conteúdos Curriculares <i>Circuito Campeão / SEDUC – TO</i>	Descritores e Conteúdos de Português de 1º ao 5º Ano;
		Descritores e Conteúdos de Matemática de 1º ao 5º Ano.
		Descritores e Conteúdos de Ciências de 1º ao 5º Ano.
		Descritores e Conteúdos de História de 1º ao 5º Ano.
		Descritores e Conteúdos de Geografia de 1º ao 5º Ano.
	Matrizes Curriculares do Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna.	Matriz de Competências e Habilidades de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano.
		Matriz de Competências e Habilidades de Língua Matemática do 1º ao 5º ano.
		Matriz de Competências e Habilidades de Língua Ciências do 1º ao 5º ano.
		Matriz de Competências e Habilidades de Língua Geografia do 1º ao 5º ano.

BLOCO 2	 Sistemática de Acompanhamento pedagógico Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna.	Matriz de Competências e Habilidades de Língua História do 1º ao 5º ano. ✓ Escolas – perfil de atendimento. Secretaria municipal/Estadual de Educação- quadro anual; ✓ Perfil da turma I; ✓ Perfil da turma II; ✓ Acompanhamento de leitura de livros; ✓ Acompanhamento mensal I; ✓ Acompanhamento mensal II; ✓ Ficha de leitura, escrita e linguagem oral I; ✓ Ficha de leitura, escrita e linguagem oral II; ✓ Ficha de leitura e escrita I; ✓ Ficha de leitura e escrita II; ✓ Acompanhamento bimestral I; ✓ Acompanhamento bimestral II; ✓ Resultado final I; ✓ Resultado final II; ✓ Idade de conclusão 4ª série I; ✓ Idade de conclusão 4ª série II; ✓ Relatório mensal do coordenador pedagógico – A; ✓ II - Informe os itens cujos professores ainda não correspondem ao esperado e as medidas a serem tomadas pela coordenação pedagógica da escola; ✓ III - Registre os efeitos/resultados das medidas tomadas no mês anterior; ✓ Relatório mensal do coordenador municipal/regional – B; ✓ II – Informe os itens cujos coordenadores ainda não correspondem ao esperado e as medidas a serem tomadas pela coordenação; ✓ Relatório mensal do coordenador regional – C; ✓ II - Registre os efeitos/resultados das medidas tomadas no mês anterior; ✓ Relatório mensal do diretor de escola – I; ✓ II – Informe as medidas adotadas quanto aos itens que não corresponderam ao esperado; ✓ III - Registre os efeitos/resultados das medidas tomadas no mês anterior; ✓ Relatório mensal do secretário municipal de educação / gestor regional - II; ✓ Relatório mensal do coordenador estadual – III; ✓ Instituto Ayrton Senna; ✓ Reunião Pedagógica com os Professores; ✓ Agenda para reunião Pedagógica com Professores - Coordenador Pedagógico da unidade escolar; ✓ Fluxo das aulas;
BLOCO 3	Manual Escola Comunitária e Gestão Compartilhada da SEDUC/TO.	Eixos contemplados no documento ✓ Reestruturação do programa escola Comunitária de gestão compartilhada; ✓ Histórico; ✓ Operacionalização; ✓ Associação de Apoio à Escola - AAE/Conselho Escolar – CE; ✓ Caracterização da AAE/CE; ✓ Campo de atuação da AAE/CE; ✓ Descentralização de Recursos Financeiros; ✓ Projeto de Ensino e Aprendizagem – PEA; ✓ Operacionalização do PEA; ✓ Manutenção da Escola; ✓ Descentralização de Obras;

BLOCO 3	Manual Escola Comunitária e Gestão Compartilhada da SEDUC/TO.	✓ Gestão Pedagógica e Participativa; ✓ Gestão Administrativa e de Pessoas; ✓ Gestão Financeira e de Recursos Físicos; ✓ Projetos, sistemas e ações de fortalecimento da gestão escolar com recursos estaduais; ✓ Programas, projetos e políticas públicas em parceria com a união; ✓ Avaliação; ✓ Operacionalização; ✓ Regra de cálculo do programa escola comunitária de gestão compartilhada; ✓ Forma de cálculo das parcelas para as escolas que oferecem Ensino Regular; ✓ Forma de cálculo das parcelas para as Escolas de Tempo Integral; ✓ Forma de cálculo das parcelas para as Escolas Agrícolas; ✓ Forma de cálculo das parcelas para as Escolas Especiais (Apae).
---------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

No bloco 1, constam dois documentos que evidenciam o momento do estabelecimento da parceria entre Governo do Tocantins e IAS. Tais registros auxiliam a compreender como se deu a implementação do programa Circuito Campeão. É importante ressaltar que não foi possível ter acesso a documentos oficiais como a licitação e o próprio termo de cooperação. Depois de várias tentativas junto à diretoria regional, disseram-me que o documento não havia sido encaminhado pela Secretaria de Educação. Dessa forma, fui orientada a ir a Palmas para buscar o material, diretamente na SEDUC. No dia 06 de agosto de 2018, fui até o local, mas não obtive os documentos, pois alegaram que a mudança de governo impossibilitou o acesso aos registros. Vale pontuar que o governador eleito em 2014 foi cassado, e o estado passou por uma nova eleição no dia 24/06/2018, elegendo um novo governador por seis meses.

Dessa forma, no bloco 01, o primeiro documento trata-se de um artigo publicado no dia 30/03/2017 pelo site Portal do Tocantins³, intitulado: “Governo e Instituto Ayrton Senna firma parceria para fortalecer a alfabetização no Tocantins”. O texto objetiva realizar a divulgação do acordo feito entre o Governo e o IAS. Datando de abril de 2017, o segundo documento do bloco 1 é uma cartilha informativa de autoria da própria SEDUC, intitulada: “Governo do Tocantins e Instituto Ayrton Senna desenvolvendo o potencial das Novas Gerações”. Apresenta os programas pedagógicos em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a abrangência desses programas nas redes estadual e municipal, abordando os seguintes tópicos: os programas pedagógicos em parceria

³ Disponível em: <portaldotocantins.com>.

com o IAS; seu modo de funcionamento; os critérios para adesão dos municípios; e a abrangência dos programas na rede estadual.

O bloco 2 é composto por três documentos curriculares disponibilizados pela SEDUC. Apresentam elementos textuais que possibilitam uma reflexão sobre a proposta e sobre as ações curriculares e pedagógicas desenvolvidas nas escolas. O primeiro documento são os Descritores e Conteúdos Curriculares do Programa Circuito Campeão das disciplinas de Língua portuguesa do 4º e 5º ano; e de Matemática, Geografia e História de 1º ao 5º ano. Nesse documento, constam os descritores, que constituem os direcionamentos pedagógicos a serem considerados pelos professores e os conteúdos a serem trabalhados bimestralmente durante o ano letivo. Já as matrizes curriculares, que constituem o segundo documento do bloco 2, apresentam tipos de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos através de eixos. Indicam também a Sistemática de Acompanhamento pedagógico do Programa Circuito Campeão. Trata-se de uma cartilha com 38 páginas, publicada em 2009 pelo Instituto Ayrton Senna, com vistas a contemplar a sistemática de monitoramento do trabalho pedagógico pelo Programa junto à Secretaria de Educação.

Para finalizar a apresentação dos documentos que compõem a análise, apresento o bloco 3, que inclui o manual “Escola Comunitária de Gestão Compartilhada”, elaborado pela SEDUC. Esse registro apresenta elementos legais e pedagógicos do estado do Tocantins. Com 26 páginas, foi publicado em 2017 e é de autoria da própria equipe de governo, nomeado como grupo de trabalho para implantação do Programa sob a Portaria Seduc nº 1769, de 08 de julho de 2016. O objetivo do manual é, mediante a gestão compartilhada proposta pelo estado e através dos programas implantados, oferecer um serviço de qualidade para a educação. Nesse cenário, é possível vislumbrar conceitos que têm como foco o aluno, de modo que o professor torna-se o ator principal desse processo, em prol da melhoria dos resultados educacionais no estado do Tocantins.

Após descrever os documentos analisados, apresentando-os em suas particularidades, dou prosseguimento a este capítulo com as análises relacionadas às políticas curriculares. Nessa etapa, problematizo os conceitos que dão sentido a esse processo investigativo, os quais, tendo em vista minha posição como pesquisadora, carecem de reflexão e interpretação analítica. Nesse sentido, a seção seguinte está estruturada em três etapas, considerando as dimensões acerca das **políticas**

curriculares, das **práticas pedagógicas** e da **gestão de ensino**. Tais categorias dão sentido aos documentos analisados e revelam, de forma mais fundamentada, como a proposta curricular e as práticas pedagógicas são reguladas pelos princípios orientadores do Programa Circuito Campeão, no Estado do Tocantins.

5.2 Circuito Campeão: implementação, proposta curricular e práticas pedagógicas no Estado do Tocantins

Nesta seção, os documentos relacionados à proposta do programa Circuito Campeão no Tocantins são analisados, considerando-se três eixos (políticas curriculares, práticas pedagógicas e gestão de ensino). Tais categorias foram eleitas por contemplarem esta proposta dissertativa, possibilitando abordar o currículo e as práticas pedagógicas em relação aos documentos analisados.

Desta forma, apresento a primeira categoria, relacionada aos objetivos do programa estudado. Com tal propósito, descrevo a forma pela qual o currículo e as práticas pedagógicas se concretizam nas propostas do Programa Circuito Campeão. Nessa direção, vale mencionar o contexto das políticas educacionais descrito no Capítulo 2 desta dissertação, no qual ressalta-se que “A parceria público-privada ocorre principalmente com o terceiro setor que é caracterizado como o público não estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e mercado.” (PERONI, 2013, p. 243). Notadamente, no tocante a políticas públicas educacionais, essa relação acontece entre o Instituto Ayrton Senna e o Estado do Tocantins, atribuindo ênfase ao contexto das políticas curriculares. Os excertos e a imagem a seguir evidenciam a formalização dessa parceria e trazem informações que fundamentam as análises desenvolvidas.



(Pedro Barbosa/Governo do Tocantins)

Governo e Instituto Ayrton Senna firmam parceria para fortalecer alfabetização no Tocantins.

Solenidade realizada dia 30/07/2017 em São Paulo, o governador Marcelo Miranda assinou Termo de Cooperação, firmado entre o Governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (Seduc), e o Instituto

Ayrton Senna (IAS), para a retomada dos programas “Se liga” Acelera Brasil e “Circuito Campeão” (secom.to.gov.br/noticia, Cláudio Paixão, 30/07/2017).

Marcelo Miranda governador no período da adesão destacou a formação integral que será desenvolvida com a execução dos programas. “vão ajudar o Tocantins a, não apenas estabelecer números quantitativos, mas ajudar a formar cidadãos de bem, cumpridores dos seus direitos e deveres” (secom.to.gov.br/noticia, Cláudio Paixão/Governo do Tocantins, 30/07/2017).

Wanessa Zavarese Sechim secretária de educação do estado no período da adesão disse: é grande a expectativa de bons resultados. “Lá atrás já tivemos excelentes resultados, e para garantir a continuidade do sucesso dos alunos, na idade certa, estamos retomando os programas. Com essa parceria estamos criando condições para avançarmos no processo de ensino e aprendizagem” (secom.to.gov.br/noticia, Cláudio Paixão/Governo do Tocantins, 30/07/2017).

A formalização da parceria surge diante de um cenário de promessas para a solução dos problemas educacionais dos anos iniciais da escola pública, estabelecendo uma relação público-privada que apresenta oportunidades de desenvolvimento de forma sistemática, a partir dos programas ofertados pelo IAS. A iniciativa tem em vista: o gerenciamento do processo pedagógico no ensino e na aprendizagem, objetivando o alcance das metas e oferecendo uma posição elementar aos indicadores de sucesso no desenvolvimento dos alunos; e o destaque das escolas no estado com relação às avaliações externas. (SECON, 2017). Nesse sentido, de acordo com as bases teóricas desta dissertação, vale ressaltar que:

Na sua essência, a nova aliança já integrou a educação a um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os objetivos na educação são os mesmos que orientam metas econômicas e de bem-estar social. Incluem-se a expansão dramática daquela ficção eloquente, o mercado livre; a drástica redução de responsabilidade do governo em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas altamente competitivas de mobilidade dentro e fora da escola. (APPLE, 2015, p. 611).

Essa parceria firmada entre o Tocantins e o IAS proporciona impactos para a educação do Estado, tendo em vista que concede autonomia para o IAS gerenciar a aprendizagem da alfabetização nas escolas – sistemática que é estendida, mediante alguns critérios, a diversos municípios. Assim, o discurso usado para embasar os critérios de adesão considera a educação para o século 21, como mencionou a presidente do IAS (Viviane Senna) em seu discurso no momento da adesão aos Programas pelo governo do Estado em 2017⁴:

⁴ Maiores informações disponíveis em: <secom.to.gov.br/noticia>.

É preocupante ver que, em pleno século 21, ainda não conseguimos alfabetizar plenamente nossas crianças, algo que deveria ser básico. Este assunto é urgente, já que a alfabetização é a base para o desenvolvimento escolar e futuro dos estudantes”, “Além disso, precisamos criar oportunidades para que os alunos desenvolvam, ainda na escola, letramentos que vão além da alfabetização clássica, como o socioemocional, científico, digital e corporal, que são novas demandas do século 21 que já chegaram e que não podem esperar. (Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna).

Nessa direção, ocorre a cooperação mútua entre o estado e os municípios que aderem ao Programa, acreditando-se nos resultados a serem oferecidos pelos modos de alfabetização do PCC, conforme mencionado por Viviane Senna. Para os municípios aderirem aos programas, é necessário que comprovem os critérios para a adesão definidos pelo Estado, sendo considerados aqueles “com menor índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e aqueles municípios com maiores índices de alunos em distorção idade série.” (Cartilha-SEDUC, 2017). Os municípios que não contemplam esses critérios têm suas despesas custeadas com seus próprios recursos financeiros, e o estado contribui somente com a equipe de formadores da SEDUC, capacitada de acordo com as propostas do IAS. Nesta perspectiva, vale retomar aquilo que Hipólito descreve como “incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.” (HYPOLITO, 2010, p. 139).

Considerando as políticas curriculares, descrevo a seguir o que Tocantins proporciona para os municípios que conseguem fazer a adesão ao PCC, bem como chamo atenção sobre a potência que os programas têm no que diz respeito às propostas inseridas no currículo e às práticas pedagógicas, mediante a capacitação dos profissionais, os recursos didáticos, as ações, o acompanhamento do trabalho pedagógico e as avaliações desenvolvidas nas escolas. Cabe destacar aqui a pesquisa de Schineider (2009), mencionada no segundo capítulo desta dissertação: a autora aborda conceitos didáticos metodológicos na descrição dos aspectos relacionados à prática pedagógica no PCC, tratando dos recursos atinentes ao processo de leitura e escrita, em uma visão de alfabetização pós-construtivista. Conforme abordado anteriormente, Schineider descreve a metodologia do Circuito Campeão em termos estruturais, os quais são condizentes com os documentos analisados nesta pesquisa. Ela conclui:

A metodologia do Circuito Campeão, conta com recursos didáticos; Recursos humanos locais (um coordenador na secretaria de educação, um auxiliar técnico administrativo, um supervisor para cada grupo de até oito classes e um professor para no mínimo 25 alunos); Recursos humanos externos (um técnico de agência técnica credenciada pelo instituto, gerente no instituto e uma agência externa de avaliação); e recursos gerenciais, como a Sistemática de acompanhamento e dos Instrumentos de acompanhamento dos indicadores de sucesso (SIASI) do Sistema Instituto Ayrton Senna (SCHINEIDER, 2009, p. 33).

Nesse sentido, torna-se importante mencionar as políticas curriculares no contexto do neoliberalismo, tendo em vista que elas têm direcionado ações no campo da educação, como forma de regulação. A inserção dos fornecedores do setor privado na educação interfere na avaliação, no currículo e na organização dos aspectos pedagógicos educacionais. (BALL, 2010).

Desse ponto de vista, a operacionalização entre o Estado e os municípios, em parceria com o IAS, remete à questão do discurso da cooperação mútua e ao esforço coletivo. Nesse âmbito, “acredita-se que somente como esforço coletivo e a ampliação desse entendimento para todos os municípios do Estado, será possível vencer o grande desafio de oferecer aos alunos da rede pública um ensino de qualidade que garanta o sucesso em sua trajetória acadêmica.” (Cartilha-SEDUC, 2017, p. 03).

De modo geral, ao analisar essa relação entre o público e privado nesse discurso, é possível relacioná-la à “[...] ênfase no currículo na gestão e no trabalho docente.” (HYPÓLITO, 2010, p. 1338). Isso acontece na medida em que, através das políticas educacionais implementadas nas escolas, impõem-se as competências e habilidades necessárias ao conhecimento dos alunos, desenvolvendo, desta forma, modos de vida a partir das reformulações nos currículos, em prol de uma educação que “desenvolve o potencial das novas gerações.” (Cartilha-SEDUC, 2017). Nesse sentido, cabe destacar:

A intenção mobilizada, sob essa grade de inteligibilidade, posiciona-se na premissa de educar sujeitos para intervirem em um mundo competitivo e inovador. A educação permanente, nos moldes descritos pelos grandes arautos do neoliberalismo, apresenta-se como a estratégia de intervenção privilegiada. (SILVA, 2014 p. 150).

Esse sentido de educação está associado aos documentos construídos e direcionados pelo IAS, os quais são oferecidos pelo governo aos municípios, que também se incluem nessa parceria direta ou indiretamente. Todas essas entidades objetivam, através do PCC, obter os indicadores de sucesso. Torna-se importante

salientar que, diante das propostas dos Programas, os materiais didáticos do Estado oferecidos aos municípios estão inseridos no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Muda-se, assim, o contexto da realidade escolar, dado que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos ocorre meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PCC.

- Material didático pedagógico como: livros módulos dos alunos e professores, cartazes de acompanhamento e caixas de leituras por turma;
- Sistema de monitoramento informatizado (Siasi);
- Monitoramento presencial (in loco) feito pelos técnicos da Seduc capacitados pelo IAS;
- Formação específica para os profissionais que atuarão no Programa na sede da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes, Diretorias Regionais de Educação e Escolas (Cartilha-SEDUC, 2017, p.02).

É notório que, na parceria firmada entre o estado e o IAS, já se direcionam para a educação propostas maiores, elencadas por compromissos e ideias que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, a partir das propostas pedagógicas dos programas ofertados. Essa realidade é bem frisada na proposta do Circuito Campeão, que “propõe o gerenciamento da aprendizagem dos alunos, com foco nos primeiros anos do ensino fundamental.”⁵

Assim, diante desse contexto, retomo o pensamento de Stephen J. Ball, quando o autor menciona que as propostas curriculares definem qual conteúdo o professor vai trabalhar, estabelecendo até mesmo como isso deve ser ensinado. Ou seja, essa proposta pedagógica interfere na prática docente e até mesmo na prática pedagógica, a partir do momento em que padroniza metodologias, recursos e critérios avaliativos. (BALL, 2010).

Em linhas gerais, ao apresentar a relação público-privado na educação, importa retomar a perspectiva da formação pedagógica tradicional e tecnicista, na qual o ensino e o aprendizado conduzem o ser humano ao conhecimento pronto e acabado. (LIBÂNEO, 2012). Torna se notório que esse modelo de ensino volta, com força, a partir das políticas públicas implementadas através das parcerias entre o governo e empresas. Nesse cenário, estabelece-se o gerenciamento da educação, por meio das estratégias de regulação com caráter neoliberal. (BALL, 2013).

⁵ Informação disponível em: <secom.to.gov.br/noticia>.

Na próxima seção, descrevo estratégias de regulação desenvolvidas pelo PCC, tendo em vista que elas estão diretamente ligadas às propostas de ensino da rede estadual no Estado do Tocantins.

5.3 Ênfase das estratégias de regulação do Circuito Campeão desenvolvidas no Tocantins

Apresento, nesta seção, a segunda categoria analítica: políticas curriculares. De modo geral, ao analisar a estrutura dos documentos curriculares organizados no bloco 2 (Descritores e Conteúdos Curriculares, Matrizes de Competências e Habilidades e Sistemática de Acompanhamento Pedagógico Circuito Campeão), noto que tais registros demonstram o direcionamento do trabalho pedagógico de forma padronizada, dando mais sentido e clareza a essa realidade. A partir dos descritores e das matrizes de competências, direcionam-se variados tipos de práticas, influenciando assim tanto no planejamento do professor como nos critérios de avaliação utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, cabe reiterar o conceito de práticas pedagógicas: elas ocorrem quando existe uma organização intencional, com objetivo de atender as demandas educacionais necessárias em uma comunidade social. (FRANCO, 2001). Nessa abordagem conceitual, Franco descreve os dilemas essenciais que as práticas pedagógicas enfrentam em sua construção: “[...] sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com o coletivo” (LIBÂNEO apud FRANCO, 2012, p. 173). Ainda segundo a autora, as práticas pedagógicas são organizadas e desenvolvidas por adesão, negociação e até mesmo por imposições. De modo geral, as práticas educativas propostas atualmente refletem os modelos de formação cercados de influências neoliberalistas, o que torna cada vez mais complexo o fazer pedagógico – sobretudo o trabalho docente –, tendo em vista que os(as) professores(a) nem sempre conseguem controlar os processos que incidem diretamente sobre suas práticas de sala de aula.

Quanto aos elementos que constam nos Descritores e nas Matrizes curriculares do PCC, reitero que essa iniciativa gerencia o processo de ensino e aprendizagem, controlando as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores e influenciando nos aspectos curriculares. O PCC, assim, estabelece a formalização de matrizes e diretrizes de competências e habilidades, indicando como

elas devem ser seguidas. Além disso, durante o processo de ensino, o professor segue uma rotina didática pedagógica direcionada pelo próprio Programa, em que constam os seguintes elementos: “Acolhida”, “Curtindo a Leitura”, “Correção do Para Casa”, “Situação Didática”, “Recursos”, “Revisão do Dia”, “Para Casa” e “Avaliação”.

Considerando os aspectos didáticos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, vale ressaltar que o sujeito aprende quando existe a possibilidade de se apreenderem vários tipos de conhecimento, considerando-se o seu contexto de vida e tendo-se em vista que a escola media tal processo, proporcionando outros olhares mediante o diálogo com a sociedade. “Enfim, como na vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis.” (FRANCO, 2016, p. 170). Assim, dado que o conhecimento não pode ser medido, torna-se impossível controlar e saber como alguém aprende. (DELEUZE, 2006). Contudo, o excerto abaixo mostra bem que esse discurso se encontra inserido na proposta do Programa Circuito Campeão.



Programa-circuito campeão – propõe o gerenciamento da aprendizagem dos alunos, com foco nos primeiros anos do ensino fundamental, com a finalidade de evitar ou reduzir a repetência dos alunos. O registro dos dados é coletado e inserido mensalmente no Sistema de Instituto Ayrton Senna de informação (SIASI), com o objetivo de identificar, em tempo hábil, as fragilidades no ensino e na aprendizagem, visando ao sucesso do aluno. As informações inseridas no sistema servem para a equipe educacional avaliar as ações e adotar medidas que garantam a melhoria da educação (Cartilha informativa, SEDUC-TO, 2017).

As matrizes curriculares de competências e habilidades do IAS vão do 1º até o 9º ano, nas disciplinas de Português, Matemática, Geografia, Ciências e História, sendo o PCC do 1º ao 5º ano. Os documentos apresentam em sua estrutura: conteúdos gerais e como sugestão; competências e habilidades gerais e específicas; e eixos a serem seguidos no decorrer do processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

Os descritores do Circuito Campeão apresentam, ainda, a organização dos conteúdos por ordem sequencial, a qual deve ser seguida pelos professores por bimestre. Nesse contexto, apresentam orientações que objetivam dar sentido ao processo de ensino entre professor e aluno, até mesmo com sugestões metodológicas a serem adotadas no decorrer das ações pedagógicas.

Para um melhor entendimento do que são descritores nessa perspectiva pedagógica, é válido mencionar uma proposta advinda da própria matriz curricular do Programa, atinente a um descritor para o 4º ano: “*Descritores*: Escrever, a partir da leitura de reportagem, um glossário de palavras, empregando ordem alfabética na disposição das palavras e consultando o dicionário para indicar o sentido delas. *Conteúdos*: 1. Escrita, a partir da leitura de reportagem, de um glossário de palavras, empregando ordem alfabética na disposição das palavras e consultando o dicionário para indicar o sentido delas.” (PCC, 2017, p. 6).

Aprofundando a análise, destaco dois excertos da matriz de Geografia e Português:

As referências para avaliação devem estar relacionadas ao desenvolvimento desses conhecimentos, considerando os graus de complexidade crescente ao longo do ensino fundamental. Isso implica em criar instrumentos e mecanismos de verificação e registro das aprendizagens ao longo do desenvolvimento dos eixos temáticos, competências e habilidades propostas. (Matriz de Competências e Habilidades de geografia do Circuito campeão da 4º série, p. 02).

Assim, conteúdos tradicionais da disciplina, Ao se propor oportunidades de ação no como estratégias e capacidades de leitura ou o campo da linguagem, o que se busca é oferecer ensino de gramática da norma culta, são de práticas de ensino comprometidas com a responsabilidade da escola, mas passam a ter concepção de linguagem como interação, em que outro sentido, uma vez que são selecionados em o aluno seja sujeito capaz de construir e mobilizar função de oportunidades de aprendizagens que os conhecimentos de linguagem e língua, para favoreçam essas competências discursivas de agir na sociedade, respondendo ativamente aos interação e, sobretudo, a vivência delas em práticas efetivas (Matriz de português Competências e Habilidades do Circuito campeão da 4º série, p. 01).

Ambos os excertos são destacados nesta etapa analítica por estarem relacionados às propostas curriculares e pedagógicas. Tais pressupostos incidem sobre as práticas pedagógicas nas escolas, devendo ser adequadamente desenvolvidos para atenderem expectativas voltadas a uma dada comunidade social. No entanto, ressalto que, quando essas iniciativas são organizadas por meio de adesões ou negociações, bem como por imposições no contexto educacional, surgem dilemas decorrentes de suas representatividades. (FRANCO, 2016).

Em linhas gerais, é possível relacionar as ações mediadas no processo com aquilo que antecede o currículo, tendo em vista que, quando chega o momento de

“produção” em sala de aula, existem diversas situações que precisam ser consideradas. Dentre essas situações e estratégias curriculares, no contexto escolar, as micropolíticas produzidas na escola relacionam-se ao Projeto Político Pedagógico e às estruturas físicas e materiais, interferindo assim no contexto social dos alunos, a partir das propostas desenvolvidas pela gestão e exigidas pelas políticas públicas no gerenciamento da educação. (LIBÂNEO, 2016).

Para que todo esse processo aconteça, existem capacitações destinadas aos professores, tendo em vista que não só as equipes gerais das diretorias regionais realizam cursos de formação. O docente assume uma grande responsabilidade nesse processo.

Como dissemos no início, uma matriz de matemática traz em si bem mais que uma lista de conceitos. O que faz a diferença na direção de um ensino de matemática eficiente e eficaz é fundamentalmente as ações do professor em sua sala de aula junto aos seus alunos. Sabemos que essa é uma grande responsabilidade e que inúmeros fatores concorrem para que o sucesso efetivamente aconteça, mas um primeiro passo na direção de um ensino voltado ao desenvolvimento amplo do aluno, no qual a matemática desempenhe um papel importante, é sempre possível. (MATRIZ DE MATEMÁTICA, 1º ano, p. 7).

Os indicadores de sucesso, conforme descrito anteriormente, estão explícitos no Circuito Campeão, onde constam objetivos para a educação que orientam as práticas pedagógicas. Assim, objetiva-se o alcance de resultados tendo em vista o cenário econômico, como descrito na proposta do PCC. Nesse sentido, Lima (2012) menciona o aumento das “políticas baseadas na evidência, isto é, de uma espécie de governo pela avaliação dos resultados.” (LIMA, 2012, p. 79). Esse é o governo que depende de documentos que comprovem o processo, bem como de assessorias e avaliações do conhecimento e do posicionamento acerca de provas, nas quais se reforçam estrategicamente certos tipos de saberes. (LIMA, 2012). Tendo em vista esse aspecto, cabe destacar, nas matrizes do Programa Circuito Campeão, os recursos avaliativos:

Instrumentos de avaliação Provas (avaliação diagnóstica e de verificação). Elaboração de textos diversos (fichamentos, resenhas, resumos etc.). Apresentação e participação em seminários e debates. Produção de mapas, tabelas e gráficos. Produtos que resultam de diversos procedimentos específicos ou gerais. (Matriz de Competências e Habilidades do Circuito campeão, p.5).

Supõe também instituir práticas avaliativas que sejam mais formativas, bem como preparar tempos e espaços didáticos e

modalidades de organização dos conteúdos que mobilizem e desafiem os estudantes e criem um jogo entre o que já sabem e o que vão aprender. A avaliação na disciplina deve, assim como em outras áreas do conhecimento, ser constituída preferencialmente por instrumentos variados e valorizar o uso de distintas linguagens. (MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO CIRCUITO CAMPEÃO, p. 06).
--

Assim é a sistemática do Circuito Campeão, com foco nos primeiros anos do ensino fundamental, tendo a “[...] finalidade de evitar ou reduzir a repetência dos alunos.” (Cartilha-SEDUC, 2017, p. 02). Nesse sentido, retomo as considerações de Hypólito (2010) acerca das políticas curriculares desenvolvidas em um contexto neoliberal, que direcionam as ações do Estado na educação. Esse tipo de política produz efeitos de regulação social, enfatizando o currículo, a gestão e o trabalho docente dentro das escolas. Nesse enfoque, surgem problemas atinentes à organização curricular direcionada a todos os alunos, contribuindo com as desigualdades sociais e econômicas, sobretudo com o aumento de estudantes com mais dificuldades e limitações na sua formação. (YOUNG, 2011). Em tal perspectiva, surgem ainda aspectos inerentes ao currículo e à prática pedagógica que podem ser relacionados a diversidades culturais e regionais, evasão escolar, infrequência nas aulas, bem como a diversas formas que regulam o trabalho docente, mediante propostas com tendências padronizadoras. (BALL, 2012).

Diante dessa abordagem conceitual, apresento a sistemática de acompanhamento do Circuito Campeão de 2009, utilizada até os dias atuais no Tocantins. Com 38 páginas, o documento inclui fichas que direcionam a proposta pedagógica, as quais devem ser trabalhadas nas escolas onde o programa é implementado. Assim, a sistemática torna-se um grande instrumento de monitoramento, por meio do qual os “registros dos dados são coletados e inseridos mensalmente no Sistema de Instituto Ayrton Senna de informação (SIASI), seguindo a proposta de que objetiva de identificar, em tempo hábil, as fragilidades no ensino e na aprendizagem, visando ao sucesso do aluno.” (Cartilha informativa, SEDUC-TO, 2017). Com base nessa afirmativa, é possível perceber que a sistemática em questão traz, de forma muito forte, a secundarização do ensino: qual o tempo utilizado para se preencher tantas fichas e fazer relatórios? Como é organizado esse tempo na sala de aula para o professor, com relação ao ensino? Diante disso, questiono o que de fato está sendo prioridade nesse contexto – se o ensino ou o

monitoramento de um processo burocrático que deve obrigatoriamente ser cumprido em curto prazo –, bem como o tempo e o uso desses recursos nas salas de aula.

Nesse processo, é possível acompanhar todos os trabalhos através de fichas ligadas à SEDUC; ou seja, diante dessa sistemática, é possível monitorar mensalmente o trabalho do coordenador estadual, do gestor regional, do coordenador regional, do diretor escolar, do coordenador pedagógico e dos professores.

Ademais, a referida sistemática torna-se potente diante daquilo que é proposto pelo PCC. Nesse sentido, o IAS passa a gerir suas propostas pedagógicas mediante os Programas, como mostra o excerto a seguir:

Os programas são pautados pelos indicadores de sucesso: (frequência, dos alunos/professores, para casa não feito, meta de livros lidos, 200 dias letivos/800 horas), relatórios de acompanhamento pedagógicos, intervenções e avaliações do processo e dos resultados obtidos (CARTILHA-SEDUC, 2017, p. 02).
--

Ao mencionar esses indicadores de sucesso, vale descrever a estrutura das fichas que se encontram na sistemática de avaliação do PCC. Elas possibilitam o gerenciamento e o monitoramento das escolas, a partir de estratégias que condicionam e regulam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a seguir, descrevo a estrutura de algumas fichas que demonstram bem essa proposta.

A primeira ficha é denominada “Escolas – Perfil do atendimento”. Objetiva demonstrar a caracterização da escola atendida desde o contexto no qual é situada. Os dias letivos são descritos mensalmente, e consta até a modalidade de ensino. Já na ficha denominada “Perfil da turma I”, deve constar o perfil dos alunos individualmente por turma: número de alunos, sexo (F-M), situação do aluno do ano anterior (se aprovado ou reprovado), série de origem, data de nascimento e se é ou não alfabetizado. Na sequência, vem a ficha “Perfil da turma II”, destinada ao perfil geral dos alunos, incluindo número de estudantes matriculados, quantidade de alunos do sexo masculino e do sexo feminino, série de origem e idade de alfabetização (com opções de 6 a 15 anos ou mais).

Por sua vez, a ficha “Acompanhamento de Leitura - livros lidos” deve ser colada na parede da sala de aula e utilizada durante o ano todo. Deve ser preenchida com todos os nomes dos alunos e do professor. Diariamente, registra-se cada nome

dos livros lidos por aluno, informando se o estudante gostou ou não gostou da leitura. Mensalmente, deve ser inserida a quantidade de livros lidos por aluno, a qual não pode ser menor que 30 por estudante, anualmente. A ficha é recolhida ao final do ano, após o fechamento total de livros lidos. Em seguida, é encaminhada às diretorias regionais para ser inserida no sistema de avaliação do Programa.

O “Acompanhamento mensal I” é uma ficha que vem com legendas definidas em cores, as quais estipulam etapas relevantes no desenvolvimento das práticas desenvolvidas em sala de aula. Neste sentido, a cor verde é utilizada quando o aluno está presente, com o trabalho “Para casa” feito; o azul é usado quando o aluno está presente com o “Para casa” não feito; o amarelo significa que o aluno ou o professor esteve ausente com justificativa; e o vermelho, ausente sem justificativa. (SISTEMATICA, 2009). Para cada situação, o professor marca uma cor durante a frequência diária dos alunos. Quando o docente se ausenta, o coordenador pedagógico faz a frequência. Nessa ficha, é possível ainda acompanhar tanto a frequência dos professores como a dos alunos. A folha fica exposta na parede das salas. Por meio de seus dados, é possível verificar, por exemplo, o dia em que aconteceram as reuniões pedagógicas com os coordenadores e o dia que a coordenação acompanhou o trabalho do professor na sala, tendo em vista a obrigatoriedade de a coordenação observar as aulas dos professores e de acompanhar as leituras dos alunos uma vez por mês. Ainda nessa ficha, são descritos os dias letivos, os trabalhados e os não trabalhados, os dias do mês e o número de aulas previstas e dadas. Nesse sentido, é possível obter um “raio X” da sala, mesmo não estando presente. Dessa forma, a estrutura apresentada define tipos de práticas educativas na rotina escolar, determinadas pelo PCC, as quais devem ser seguidas em sala de aula.

Pela ficha de “Acompanhamento mensal II”, acompanha-se a sistemática pedagógica da escola, possibilitando-se uma visão ampla acerca do código de turma, das séries existentes na escola, do número de dias letivos previstos e dados, do número da última aula, do número de reuniões pedagógicas, do número de visitas do coordenador da unidade, de falta justificada e não justificada dos alunos e professores, de trabalhos “Para casa” feitos e não feitos pelos alunos, do total de livros lidos e da movimentação da secretaria – como entrada e saída de alunos e transferências expedidas e recebidas. Essa ficha é preenchida após a apresentação dos resultados

da ficha “Acompanhamento mensal I”, apresentada anteriormente, tendo em vista que é uma versão mais sintetizada das mesmas informações.

A partir das fichas de leitura, escrita e linguagem oral I e II, é possível acompanhar o processo de alfabetização por turma, verificando-se o avanço dos alunos. Na “Ficha I” da 1ª série, o professor deve registrar o desenvolvimento do aluno individualmente, considerando seguinte escala: ainda não lê; lê somente palavras; lê em frases, silabando ou com fluência; ou lê textos com pausa ou fluência. Com relação à escrita, devem ser colocadas as informações que contemplem os seguintes pontos: escreve somente palavras, ortograficamente ou não ortograficamente; ou produz textos com frases soltas, dentro do tema ou coesos. Na “Ficha II”, a sistemática indica quantos alunos leem e quantos escrevem em toda a sala. Ao final, soma-se um quantitativo por turma.

De modo geral, a sistemática contempla outras fichas com essas mesmas características, que se desenvolvem a partir das séries e das habilidades propostas nas diretrizes curriculares do Programa – lembrando que todas são trabalhadas do 1º ao 5º ano. Por meio de tais registros, é possível o acompanhamento bimestral, que registra alunos abaixo da média por turma e por disciplinas, bem como o resultado final de aprovado ou reprovado. Desse modo, encontram-se na sistemática elementos que direcionam o planejamento do professor, atinentes a habilidades a serem planejadas para o período, a partir, no mínimo, das Matrizes de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo o Programa, trata-se de disciplinas críticas que acabam por ter prioridade, principalmente quando estão próximas as avaliações externas nos anos iniciais, tendo em vista que o PCC possui metas estabelecidas.

Nesse sentido, é visível o desenvolvimento de “políticas baseadas na evidência”, ou seja, “uma espécie de governo pela avaliação dos resultados.” (LIMA, 2012, p. 79). Segundo Lima, tal controle depende de estudos e ações registradas mediante pareceres, que se desenvolvem por recolhimento de “provas”, fortalecendo certos tipos de saberes mediante estratégias. (LIMA, 2009). Através dessas estratégias que regulam o processo, responsabilizam-se os sujeitos, que são avaliados pelos resultados a serem demonstrados com transparência às Secretarias de Educação e ao IAS. Nesse sentido, Lima (2009, p. 80) menciona um tipo de prática atualmente em uso no Brasil, bem coerente com esse tipo de política desenvolvida: “são as práticas de accountability (Afonso, 2009a; 2009b) que se revelam especialmente orientadas para a vigilância, a punição e a obediência (ver Webb, 2005)”.

Conforme abordado, é possível relacionar o processo pedagógico desenvolvido nas escolas aos discursos que sempre colocam os sujeitos do processo como autores das conquistas estabelecidas pelo Programa. A exemplo disso, segue abaixo o direcionamento de mais uma etapa pedagógica que deve ser desenvolvida na escola.

A reunião pedagógica é o momento em que os professores têm a oportunidade de exporem suas conquistas, realizações e, de planejarem as ações que permitirão a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano e que comprometem a aprendizagem de seus alunos. As horas de atividades pedagógicas previstas na jornada dos professores são fundamentais para o sucesso docente, e não podem, de maneira alguma, serem mal utilizadas ou desrespeitadas. A riqueza desse momento reside justamente em sua proposta de caráter coletivo, o que permite a troca de experiências positivas e a redução das angústias individuais (SISTEMÁTICA, 2009, p. 34).

Assim, de acordo a Sistemática (2009), é necessário que o coordenador pedagógico também planeje esses momentos com muito cuidado, para transformá-los em oportunidades que sejam eficazes e eficientes ao sucesso de cada um dos profissionais envolvidos. Ademais, o referido momento propiciaria elementos que ajudariam o coordenador a acompanhar e avaliar o professor durante o processo. Nesse sentido, apresento o modelo de relatório mensal do coordenador pedagógico e seus respectivos itens:

Quadro 4 - Modelo de relatório mensal do coordenador pedagógico

Item	Com relação aos professores
1	Favoreceram a construção da boa autoestima pelos alunos.
2	Seguiram as Orientações Gerenciais do Programa.
3	Planejaram no coletivo de professores, a partir das <i>Matrizes de Habilidades</i> .
4	Planejaram considerando os resultados das avaliações dos alunos.
5	Dominaram os conteúdos a serem ensinados.
6	Cumpriram a rotina prevista para o desenvolvimento da aula.
7	Desenvolveram, conforme o planejado, todas as atividades/ conteúdos previstos no material do aluno.
8	Mantiveram a sala com ambientação pedagógica estimuladora da aprendizagem.
9	Leram todos os livros de literatura disponibilizados para sua turma.
10	Leram em voz alta para os alunos, pelo menos, uma vez por semana.
11	Construíram texto coletivo, semanalmente.
12	Atenderam às dificuldades dos alunos, por meio de atividades diversificadas.
13	Utilizaram o alfabeto móvel, semanalmente.
14	Utilizaram o material dourado, semanalmente.
15	Corrigiram as atividades realizadas pelos alunos, nos cadernos, nos livros, ou outros.
16	Orientaram devidamente os alunos para a realização do <i>Para Casa</i> .
17	Planejaram o reforço / recuperação para os alunos que dele necessitavam.
18	Realizaram o reforço / recuperação de acordo com o planejamento.
19	Atingiram os objetivos propostos para o reforço / recuperação.
20	Envolveram os pais / responsáveis no acompanhamento escolar dos alunos.

21	Tomaram as medidas necessárias em relação aos alunos faltosos (envio de correspondência, visitas às famílias, comunicação ao Diretor etc.).
22	Entregaram os dados / relatórios corretos e completos na data certa.
23	Turmas em que houve troca de professor.
24	Turmas com material de consumo disponível.

Fonte: Sistemática de Acompanhamento Circuito Campeão (2009, p. 22).

Além desses critérios de acompanhamento, que devem ser verificados pelo coordenador pedagógico, existe outra ficha, que pede ao coordenador que informe os “itens, cujos professores não corresponderem ao esperado e as medidas que são tomadas pela coordenação pedagógica.” (SISTEMATICA, 2009). Também há outras fichas objetivando esse mesmo processo de acompanhamento e avaliação, destinadas aos demais sujeitos envolvidos (gestor escolar, coordenador regional, gestor regional e coordenador estadual).

Essa sistemática conduz o processo pedagógico do Circuito Campeão nas escolas, visando ao acompanhamento pelo IAS – mesmo que seus representantes diretos não estejam *in loco* –, bem como monitora o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse trabalho, em linhas gerais, é direcionado por meio do processo de avaliação das ações escolares. Ao mesmo tempo, considera-se aquilo que cada sujeito faz de acordo com seu papel no âmbito proposta. Desse modo, independentemente da realidade de cada escola, das possibilidades de desenvolvimento e até mesmo da disponibilidade que cada sujeito tem, a proposta deve ser desenvolvida.

Cabe destacar que, em nenhum momento, a sistemática do Circuito Campeão propõe um horário para que o professor preencha essas fichas, considerando que as aulas devem ser computadas e que, em sua carga horária devem ser feitos também as reuniões pedagógicas, o planejamento e a preparação para as avaliações sistemáticas e externas que acontecem nessa modalidade. Em tal contexto, a proposta do PCC referente à alfabetização, apresentada na sistemática de avaliação (2009), estipula que, diante de tão grandes desafios para a alfabetização dos alunos, cada minuto dentro dos 200 dias letivos/800 horas de aula tem valor imprescindível, e que o desenvolvimento da aula necessita refletir a devida atenção dada aos momentos de planejamento e avaliação. Assim, o documento exige que isso seja feito de forma que garanta o acompanhamento e o gerenciamento do ensino e da aprendizagem.

Esse tipo de política envolve grandes interesses quando se constroem políticas públicas embasadas e legalizadas a partir de reformas (BALL, 2010), nas quais são perceptíveis não só os processos de privatizações, mas também uma forma de gerenciamento burocrático a partir daquilo que é implementado. Exigem-se resultados quantitativos que, muitas vezes, distanciam-se da formação humana e subjetiva, levando em consideração propostas que não contemplam as classes como um todo, quando se trata de políticas educacionais. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Soares, tais propostas “envolvem não os cidadãos usuários e sim cidadãos clientes.” (SOARES, 2010, p. 79).

Diante das considerações acerca dos documentos analisados, compreendo que o PCC desenvolve uma gestão de ensino a partir de elementos que se integram ao currículo, tendo em vista que o programa organiza as atividades a serem desenvolvidas e define quando e como elas serão realizadas pelos professores dentro das escolas. Tendo em vista esse contexto, Caetano, (2014 p. 194) apresenta, em sua pesquisa acerca do IAS, que o currículo “nesta perspectiva está pautado no princípio dos quatro pilares da Educação para o século XXI, do relatório da Unesco, organizado por Jacques Delors”. Esses pilares da educação, segundo a autora, são competências que contribuem para o desenvolvimento de potenciais, praticados no dia a dia de programas e projetos, cujos objetivos consistem em:

O aprender a ser (a capacidade de ser você mesmo e construir o seu projeto de vida); o aprender a conviver (com as diferenças e com o meio em que vive, cultivando novas formas de participação social); o aprender a fazer (atuando produtivamente para ingressar e permanecer no novo mundo do trabalho); e o aprender a conhecer (apropriando-se dos próprios instrumentos de conhecimento e colocando-os a serviço do bem comum). (CAETANO, 2014 p. 207).

Tal abordagem conceitual revela discursos acerca da “democracia” sobre os aspectos pedagógicos no âmbito escolar, por parte das políticas implementadas, os quais se integram ao currículo através das estratégias de programas como o PCC. Diante desse aspecto, é possível perceber o condicionamento do currículo por hierarquias sociais, o qual deve ser neutro e apresentar uma perspectiva de construção que considere as relações sociais mediante a democratização do ensino público. Nesse contexto, as intervenções pedagógicas devem favorecer a formação do cidadão, possibilitando à escola, junto à sociedade, o desenvolvimento de

propostas pedagógicas, bem como a manutenção de seu próprio sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem:

No contexto de uma sociedade democrática, a função da escola sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. Enquanto a primeira dimensão exige a assunção do homem como sujeito (autor, portador autônomo de vontade), a segunda assume a necessidade de convivência livre (entendida a liberdade como construção histórica) entre os sujeitos individuais e coletivos. A qualidade da educação oferecida deve referir-se, portanto, à *formação* da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimento em seu sentido tradicional. (PARO, 2007, p. 33-34).

Nesse sentido, Paro defende um modelo de gestão que carece da participação de todos os sujeitos, almejando o alcance dos objetivos desejados mediante decisões coletivas, tendo em vista a formação adequada ao conhecimento e considerando a personalidade e a integridade do aluno. Ademais, afirma o autor que os resultados educacionais dependem muito do modelo de gestão escolhido nas escolas, bem como da forma como ela é gerenciada a partir das políticas implementadas.

A organização da gestão educacional incide diretamente sobre as escolas e as práticas educativas que são desenvolvidas. Nesse sentido, as ações, quando são sistematizadas no processo pedagógico, definem estratégias que conduzem o ensino e a aprendizagem, possibilitando assim o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos com foco no processo e nos resultados alcançados em cada escola.

Nessa direção, o tópico seguinte contempla a terceira categoria analítica desta pesquisa, a partir do manual construído pela SEDUC/TO acerca do Programa Escola Comunitária e Gestão Compartilhada (2017).

5.3.1 A gestão compartilhada como estratégia de regulação pedagógica nas escolas

Através do IAS, o Circuito Campeão é implementado de forma que possibilite ao Instituto conduzir e controlar o gerenciamento do ensino e do aprendizado nos anos iniciais. O Programa controla desde as secretarias estabelecidas pelos governos até a sala de aula, processo no qual cada um dos sujeitos envolvidos precisa cumprir as metas, definidas com vistas à “qualidade total” da educação, no sentido de resolver os problemas a partir de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras.

Mesmo não sendo exigido um modelo de escola específico para que seja implementado o programa do IAS, é importante mencionar as propostas que constam no modelo de gestão implantado no Tocantins, a partir do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (ECGC), que propõe um novo desenho para as relações internas e externas da escola. (SEDUC/TO, 2017). Entre seus objetivos, está “oferecer condições para que a escola alcance as metas definidas pela Seduc, pela Diretoria Regional de Educação e pela Escola para a melhoria dos resultados educacionais.” (SEDUC/TO, 2017, p. 2).

Ressalto ainda que o ECGC está alicerçado no planejamento, na execução pedagógica, na área administrativa e financeira, no monitoramento e na avaliação, levando em consideração as dimensões da gestão. Nesse contexto, é válido mencionar alguns excertos pedagógicos que constam no manual da SEDUC (2017) como objetivos da proposta de gestão compartilhada do Estado do Tocantins.

O programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada retoma a democratização da gestão escolar, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, para que, a partir das metas educacionais do Estado, da Diretoria Regional de Educação e da Unidade Escolar, sejam estabelecidas as intervenções pedagógicas necessárias para a melhoria na aprendizagem dos alunos. (SEDUC/TO, 2017, p. 03).

Segundo tal perspectiva, a gestão é coletiva, participativa e “democrática”, como apresenta o documento em outros excertos. Consideram-se as interferências que esse tipo de gestão (compartilhada) desenvolve sobre a gestão do ensino, sobretudo no currículo e nas práticas pedagógicas nas escolas. Esse modelo de gestão (comunitária e compartilhada) se vale de um discurso descentralizador, conforme descrito no segundo capítulo desta dissertação, embora isso não seja percebido no cenário educacional atual. Nesse sentido, o que se vê são políticas implementadas e desenvolvidas mediante discursos neoliberalistas, voltados para o empresariamento educacional, preconizando “o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.” (HYPOLITO, 2010, p. 139).

O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada aqui apresentado possui uma proposta de um “novo” desenho para as relações internas e externas da escola. Propõe

uma gestão democrática, na qual não cabe pensar as ações de forma isolada, mas deve-se considerar a colaboração de todos como cogestores do ensino, de forma que haja colaboração entre todos os grupos participantes. “Desta forma, o trabalho realizado requer maior autonomia da escola, como consequência, maior responsabilidade e necessidade de prestação de contas das dimensões da gestão escolar.” (SEDUC/TO, 2017, p. 04).

Os grupos aos quais o documento se refere incluem professores, alunos, pais, diretores e comunidade local. O seja, nessa mesma perspectiva, o PCC conta com os recursos humanos internos e externos, definidos como indispensáveis para uma educação de qualidade e para o sucesso dos resultados. Nesse âmbito, são referidos como recursos humanos internos os coordenadores que atuam nas secretarias de educação, os auxiliares técnicos administrativos, os supervisores, os coordenadores pedagógicos e os professores. Já os recursos humanos externos são os técnicos e gerentes que atuam em uma agência técnica e em uma de avaliação, sendo esses todos credenciados pelo IAS. (SISTEMÁTICA, 2009).

Cabe destacar que os documentos analisados apresentam que os professores devem atuar como uma parte importante e específica na escola, mediante o espaço que lhes é ofertado para discutir, sugerir e decidir tudo o que diz respeito à escola e ao seu objetivo maior. Já o aluno “é o centro e o elemento principal da instituição escolar. Ele não vai à escola somente para aprender, teoricamente, a ser cidadão, mas para exercer efetivamente a cidadania.” (MANUAL ECGC, 2017, p. 04). Com relação aos pais, o documento apresenta que eles sempre obtêm retorno através do diálogo e do acolhimento de suas colaborações para a qualidade do ensino, em ações que contemplam os objetivos e as metas definidas nas unidades escolares.

Na análise do documento, percebo que, ao se mencionar o diretor da unidade escolar, é frisada a valorização hierárquica a partir dos discursos aprestados. Considera-se que o diretor exerce a função de liderança, desenvolvendo um papel muito importante nas articulações entre vários segmentos da comunidade escolar, mediando o processo das ações e atividades escolares, com propostas consolidadas em prol das metas coletivas – ou seja, em prol da produtividade de cada sujeito. (SEUC, 2017). Trata-se de características bem próximas e compatíveis com as descritas na sistemática de avaliação do PCC. Desse modo, os programas ECGC/PCC aqui mencionados valorizam a atuação dos sujeitos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, bem como os descreve de forma hierárquica,

considerando-os autônomos, com liberdade para produção individual e como partes importantes do processo de avaliação dos resultados, a partir de uma gestão da qualidade total sobre o gerenciamento da educação.

Dessa forma, o discurso da horizontalidade permanece, mesmo quando se apresenta a proposta numa perspectiva que abrange toda a comunidade local, como mostra o excerto abaixo.

A comunidade local, ou seja, o entorno da escola na visão de gestão compartilhada é parte dinâmica do universo escolar. A escola, no cumprimento de sua função social, é chamada a estabelecer uma relação de compromisso com a comunidade local, por meio da participação de pessoas ou setores da sociedade numa relação horizontal. (SEDUC, 2017, p. 06).

Nesse contexto, o documento apresenta visivelmente uma proposta com discursos “democráticos” que valoriza o sujeito numa perspectiva de produção. Todos os membros da comunidade escolar se tornam responsáveis pelo sucesso ou fracasso do ensino e do aprendizado, incluindo-se aqueles que devem, a partir de suas funções, conduzir a gestão pedagógica das escolas, numa perspectiva que contemple a coletividade. Diante da proposta, o que se percebe é que a coletividade promove situações direcionadas aos sujeitos, dependendo da posição hierárquica que ocupam nesse cenário educacional.

Como é possível desenvolver autonomia nas escolas, se essas instituições são controladas por programas e burocratizadas em um contexto neoliberalista? Diante desse cenário, apresento Foucault (2008), que aborda a liberdade dos sujeitos em meio a esse discurso atual:

A nova razão governamental necessita, portanto, de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. [...] É obrigada a produzi-la, é obrigada a organizá-la. A nova arte governamental vai se apresentar, portanto, como gestora da liberdade, não no sentido do imperativo 'seja livre', com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. [...] O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre. Com isso, embora esse liberalismo não seja tanto o imperativo da liberdade, mas a gestão e a organização das condições graças às quais podemos ser livres, vocês veem que se instaura, no cerne dessa prática liberal, uma relação problemática, sempre diferente, sempre móvel, entre a produção da liberdade e aquilo que, produzindo-a pode vir a limitá-la e a destruí-la. [...] É necessário de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc. (FOUCAULT, 2008, p. 86-87).

Diante dessa abordagem conceitual e dos excertos anteriores, é possível compreender a organização da escola e do currículo em diferentes perspectivas relacionadas ao processo formativo educacional, controlado através do poder público. Ressalto ainda que tais programas estão alicerçados ao planejamento e às execuções pedagógicas educacionais, considerando as áreas administrativas e financeiras, sobretudo a avaliação, a partir do monitoramento contínuo, levando em consideração as dimensões da gestão de ensino. Nesse sentido, é importante esclarecer que “operar com o conceito de governamentalidade implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis: como somos governados e como governamos a nós mesmos.” (FABRIS; DAL’LGNA, 2013 p. 52-53).

De modo geral, a forma pela qual a gestão educacional é desenvolvida contribui para que o currículo e as práticas pedagógicas não sejam neutros. Eles são desenvolvidos numa perspectiva que aborda concepções e interesses das classes dominantes, sob uma visão individualizada de mundo, de sociedade e de indivíduo. Considero, portanto, que não se trata de simplesmente relacionar as políticas educacionais implantadas nas escolas, mas sim de interligar os modos como elas operam no currículo e nas práticas desenvolvidas.

Os tipos de políticas implantadas nas escolas estão apresentados de forma clara, a partir da ação escolar desenvolvida, que, “longe de ser universal, numa sociedade de classes, atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes é mais favorável.” (PARO 2002, p. 13). Desse modo, é importante compreender que, diante dessa organização escolar existente, torna-se mais difícil pensar numa educação emancipatória:

Dados a estrutura financeira, as fontes públicas de controle e o porte desordenado do sistema. [...] Nem o currículo, a promoção e a disciplina permissível dos estudantes nem os objetivos dos cursos a serem dados são de decisões dos professores [...]. (KLAUS, 2016, p. 67 grifo da autora).

Nessa perspectiva, a estrutura do conhecimento no currículo é vista e expressada pela distribuição do poder na sociedade, contexto no qual as estruturações do conhecimento nas escolas determinam como e para quem as oportunidades educacionais são distribuídas. (YOUNG, 2007). Assim, o “currículo é o conjunto de experiências que molda seres humanos para transformá-los em pessoas.” (BALL, 2010, p. 485).

É possível afirmar que, diante de um sistema educacional centralizado, gera-se a competitividade, e a gestão é desenvolvida verticalmente. Isso possibilita administrar a educação a partir de propostas implementadas mediante interesses do governo, tendo em vista que elas não são escolhidas nem decididas por todos, e sim por alguns professores ou agentes com experiências e vivências no contexto educacional.

Tendo em vista os objetivos acadêmicos desta dissertação, apresento, no capítulo seguinte, minhas considerações finais. Este último capítulo retoma os resultados obtidos no estudo, indicando também como esta dissertação me proporcionou um vasto conhecimento acerca da temática aqui explorada, propiciando-me uma visão mais ampla dos objetivos estabelecidos na minha vida acadêmica e profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, então, colocar sob suspeita as práticas às quais estamos submetidos, o que estão fazendo de nós e o que nós estamos fazendo de nós mesmos. (FABRIS; DAL'IGNA, 2013 p. 53).

Ao finalizar esta dissertação, escolhi partir da colocação das autoras Eli Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna, por considerar importante a reflexão sobre nós mesmos e sobre o que estão fazendo de nós no contexto educacional atual. Reconheço que esse pensamento se faz necessário, na medida em que nos colocamos como atores e sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, em um cenário no qual é evidente a entrada do setor privado na educação, a partir das políticas educacionais implementadas. Tal influência incide sobre os aspectos do currículo educacional, da avaliação, da pedagogia e da organização escolar. (BALL, 2010).

Nesta direção, ocorrem as várias estratégias de regulação daquilo que se ensina nas escolas. Isso se dá partir das políticas curriculares, que tendem a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis ou autogovernáveis. Diante desses aspectos, reitero a relevância desta pesquisa, visto que a compreensão do contexto educacional atual torna-se relevante aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar, considerando os desafios e problemas advindos do sistema público de educação, os quais estão relacionados às reformas empresariais e à privatização da educação. Existem elementos pedagógicos específicos que devem ser desvelados por meio da pesquisa, levando a comunidade escolar a perceber que essas estratégias incidem diretamente sobre as salas de aula, sobretudo na formação dos alunos. Diante disso, considero importantes as considerações de Foucault:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos desse 'duplo constrangimento' político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas de poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Nesse sentido, ressalto a importância de vivenciar descobertas, tal qual ocorreu comigo neste processo de escrita da dissertação, mediante um processo

que também me trouxe a esperança de presenciar as mudanças almejadas para a realidade educacional brasileira. Tais modificações podem acontecer a partir de um conhecimento que proporcione a investigação sistemática da realidade educativa, contestando a “invasão da lógica capitalista que tem mudado o cenário educativo, retirando o elemento artesanal, criativo e crítico imanente à prática pedagógica.” (LIBÂNEO, apud FRANCO, 2012, p. 183).

Após longos períodos de estudo, durante quase dois anos, fui tomada pelo sentimento de prosseguir com a pesquisa no campo da educação, de forma a contribuir com os espaços onde atuo como profissional. Reconheço que hoje me sinto mais segura como pesquisadora, mesmo sabendo que ainda tenho muito para aprender. Com relação à área de conhecimento da pesquisa, afirmo: hoje, vejo o que antes não via; faço o que antes não fazia; questiono o que antes não sabia; reconheço o que antes não percebia; problematizo o que antes não entendia. Assim, sinto-me mais preparada e pretendo seguir adiante nesse caminho de investigação científica na educação, de forma que tal percurso contribua com minha formação para a docência e a pesquisa.

Quanto ao objeto deste estudo, é importante reiterar que a proposta do programa Circuito Campeão objetiva desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz e eficiente, garantido o sucesso para o professor e para os alunos, em especial nas disciplinas de Português, Matemática, leitura e escrita. O Programa trabalha a formação dos professores a partir de equipes direcionadas, que participam de um treinamento. Nesse sentido, a formação específica ofertada pelo PCC visa a preparar equipes de pessoas competentes para o gerenciamento do processo de alfabetização, visando a um trabalho com resultados de sucesso a partir das metas definidas.

As análises me possibilitaram compreender as propostas curriculares e as práticas pedagógicas do Estado do Tocantins, promovidas pelo referido programa. Assim, ao conceituar as políticas curriculares segundo a visão de Ball (2010, 2012), foi possível perceber nuances específicas do processo educacional, atinentes a políticas curriculares e ao neoliberalismo. (HYPOLITO, 2010). Verifiquei também como as políticas de currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica são influenciadas por esse contexto neoliberal.

Explorando tal questão, reafirmo que a parceria entre o Estado do Tocantins e o IAS se deu de forma atrativa, devido às propostas dos programas do Instituto, que

possuem metas estabelecidas e contam com instrumentos gerenciais e pedagógicos no acompanhamento do processo de aprendizagem. O IAS prima por equipes capacitadas, considerando que o trabalho desenvolvido tem como foco o gerenciamento do processo de ensino. (CARTILHA, 2017). Nesse contexto, como pontua Hypolito, “[...] o incentivo à parceria público-privada submete as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo.” (HYPOLITO, 2010, p. 1342).

O Circuito Campeão tem como foco o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem, preconizando que o sucesso depende dos resultados evidenciados através dos indicadores, que são estabelecidos e acompanhados a partir da sistemática de avaliação do próprio PCC. Nesta direção, ao analisar as matrizes de habilidades e a sistemática de avaliação do Programa, concebo-as como estratégias definidas e impostas por tal iniciativa, as quais estão inseridas no currículo e interferem nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Por meio da análise das matrizes de habilidades estabelecidas pelo Circuito Campeão, foi possível perceber que os professores devem segui-las em seu planejamento, considerando o que já está pré-definido – ou seja, o docente organiza somente as atividades sugeridas nas matrizes.

Levando em conta as reflexões de Young (2011), torna-se perceptível que, nesse cenário, surgem questões atinentes à organização curricular para todos os alunos, dado que a proposta contribui com o aumento das desigualdades econômicas e sociais. Isso ocorre porque tal organização concentra alunos com mais dificuldades, produzindo limitações em sua formação. Ainda no âmbito da análise, foi possível verificar que o currículo e as práticas pedagógicas se concretizam a partir das matrizes de habilidades e da sistemática de acompanhamento do PCC, tendo em vista que elas dispõem de estratégias que alteram o contexto da sala de aula em diversos aspectos, conforme retomo a seguir.

Observo que as matrizes de habilidades estipulam que os planejamentos devem ser inseridos no fluxo das aulas (organizados pela SEDUC), durante a construção do plano de aula. Os planos ainda devem apresentar a visão da educação numa perspectiva de resultados, considerando os indicadores de qualidade e as metas definidas pelas diretrizes curriculares da SEDUC e do IAS. Assim, pode-se dizer que as matrizes utilizadas são indispensáveis às avaliações impostas pelo PCC, pois todos os planejamentos devem estar adequados ao que se estipula na sistemática do Programa.

As matrizes curriculares apresentam na estrutura: conteúdos gerais e como sugestão, competências e habilidades gerais e específicas, bem como os eixos a serem seguidos no decorrer do processo pedagógico de ensino e aprendizagem. A sistemática de acompanhamento já deixa bem clara sua utilidade, considerando que as matrizes apresentam estratégias de regulação e que o PCC é pautado pelos seguintes indicadores de sucesso: “(frequência, dos alunos/professores, para casa não feito, meta de livros lidos, 200 dias letivos/800 horas), relatórios de acompanhamento pedagógicos, intervenções e avaliações do processo e dos resultados obtidos.” (CARTILHA-SEDUC, 2017, p. 02). De modo geral, a sistemática apresenta vários elementos (fichas) de acompanhamento que condicionam o currículo, bem como modificam o processo pedagógico nas escolas, visando assim ao acompanhamento das instituições pelo IAS. Assim, mesmo que seus representantes externos não compareçam às escolas mensalmente, as fichas de acompanhamento devem ser preenchidas e enviadas às diretorias de ensino e ao Instituto.

Portanto, a sistemática do PCC oferece elementos que possibilitam o monitoramento constante do processo de ensino e aprendizagem, o qual é direcionado, em linhas gerais, pelo processo de avaliação das ações desenvolvidas por cada sujeito, considerando-se assim a função individual que cada um desenvolve. Em vista disso, enfatizo mais algumas estratégias de regulação evidenciadas a partir da sistemática de acompanhamento.

O planejamento do professor é condicionado e definido por documentos que representam a proposta do PCC. O controle inclui diretrizes diárias e metas definidas, tendo em vista os resultados que devem ser alcançados. O planejamento deve assegurar 95% de alfabetização em cada turma, que, por exigência do Programa, deve incluir no mínimo 25 alunos. Ainda com relação às estratégias de regulação, são apresentadas diretrizes para as rotinas estabelecidas nas salas de aula, considerando-se uma organização determinada, que deve ser pautada pelas seguintes etapas: “Habilidades”, “Conteúdos”, “Acolhida”, “Curtindo a Leitura”, “Correção do Para Casa”, “Situação Didática”, “Recursos”, “Revisão do Dia”, “Para Casa” e “Avaliação”. (SISTEMÁTICA 2009).

Em oposição ao que é proposto pelo PCC, a construção da prática pedagógica, na visão de Franco, deve estar

[...] em constante processo de diálogo, com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo: acompanhar e buscar novos meios de possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (LIBÂNEO, apud FRANCO, 2012, p. 186).

Tendo em vista essa abordagem conceitual, o trabalho abordou as políticas curriculares desenvolvidas diante de um contexto neoliberal, que direciona as ações do Estado na educação. Esse tipo de política produz efeitos de regulação social, incidindo sobre o currículo, a gestão e o trabalho docente dentro das escolas, como afirma Hypólito (2010).

Na última etapa de análise, foi possível constatar que o PCC e o PECGC apresentam elementos semelhantes em suas propostas, visto que ambos propõem um novo desenho para as relações internas e externas da escola. (SEDUC/TO, 2017). Entre seus objetivos, almeja-se que a escola alcance as metas definidas por tais entidades. Além disso, ambas as instituições consideram como recursos mais importantes o humano, ou seja, apresentam discursos sobre o sucesso que dão sentido às políticas implementadas e desenvolvidas diante de perspectivas neoliberais, direcionadas para o favorecimento do empresariamento da educação pública. Isso possibilita “o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.” (HYPOLITO, 2010, p. 139).

Finalizando esta dissertação, reitero que o estudo propiciou uma grande mudança na minha forma de perspectivar as coisas e de refletir. Além disso, ressalto a importância que hoje dou aos conceitos estudados ao longo deste percurso, os quais foram analisados a partir de diversas perspectivas. Nesse processo, deparei-me com as forças políticas que operam sobre o cenário educacional; aprendi que a pesquisa acadêmica é importante e necessária para a emancipação do sujeito; e reconheci que não é fácil pesquisar – no entanto, é gratificante poder concluir uma pesquisa.

Por fim, ao retomar o caminho percorrido, percebo que foi uma trajetória enriquecedora, a qual trouxe-me novas perspectivas de viver novamente a pesquisa acadêmica, fortalecendo assim minha atuação como docente através da ética e do compromisso com minha profissão e comigo mesma.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V.M.V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 3, p. 107-116, 2009.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010 1381 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16/08/2017:
- ARROYO, Miguel G. “Os educandos, seus direitos e o currículo”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2368.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GUIAR, Ubiratan. **LDB: memória e comentários**. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt; MAURO, Ezio. **Babel: entre a incerteza e a esperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília,
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades**. 6. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BALL, S. J. Educação global S.A: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BALL, S. J. **Espaço do currículo**, v. 3, n.1, p. 485-498, mar./set. 2010.

BALL, S. J. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Entrevista realizada por Sanny Silva da Rosa*em 2 de abril de 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

BALL, S. J.; **Novos Estados, nova governança e nova política educacional**. In: APPLE, Michel; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Orgs). Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013 (b), p. 177-189.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: NASSER, Ana Cristina. (Tradução). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012 (p. 295-316)

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ:Vozes,1998.

DAL'LGNA, Maria Cláudia; SIERRA, J.C. Parceria e governamentalidade: ferramentas para problematizar as relações socioeducacionais contemporâneas. **Educação Unisinos** 22 (3):332-340, julho-setembro 2018.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ESPINDULA; Miriam; LEITE, Janete de Carvalho Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Espaço do currículo**, v.5, n. 1, pp.103-108, jun./dez. 2012.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FABRIS, Elí Henn; DAL'LGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia & Saberes**, Colômbia, n. 39, p. 49-60, 2013.

FABRIS, Elí Henn; SILVA, Roberto Rafael Dias da. ANÁLISE DE UMA MATRIZ PEDAGÓGICA ESCOLAR: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 492-507, maio/ago. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. Colaboração de Inês Barbosa de Oliveira. et al. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. Cortez, São Paulo, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michael. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. (Orgs). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e sociedade**, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril de 2003.

GENTILI, P & SILVA, T. T. da (Orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HYPOLITO, Alvaro, Moreira: Políticas Curriculares, Estado e Regulação, 2010, P.1339. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Alvaro, Moreira: Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1.p.63-78, jan./abr. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.) **Currículo: questões atuais**. 8 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAY, Tim. Pesquisa Documental: escavações e evidências. In: _____. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Revista Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: SEB/MEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. 81

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares referências para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jun./2007.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PETRY, O. J. **Práticas Pedagógicas Emancipatórias e Cidadãs**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2000.

PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, Patrícia. **Currículo em mutação. Ensino Superior**, São Paulo, v. 10, n. 129, p. 28-33, 1. 2009.

RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SALVI, Rosana Figueiredo. **Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática** – um olhar sobre a produção em periódicos qualis a1 e a2. IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Brasília, 2009.

ROSA, Geraldo Antonio da; PAIM, Marilane Maria Wolff (Orgs.). **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SIASI - **Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações**. Disponível em www.redevencer.org.br. Acesso em: 19 dez., 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. O ensino médio no Brasil contemporâneo: problematizações investigativas ao campo do currículo. In: NICOLAY, Deniz; CORÁ, Élcio; VOLTOLINI, Caroline. (Orgs.). **Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2012. p. 37-54.

_____. Políticas de Constituição do Conhecimento Escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: Uma Analítica de Currículo. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, 2014, p. 127-156.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e Cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, Geraldo Antonio da; PAIM, Marilane Maria Wolff (Orgs.). **Educação Básica**: políticas e práticas pedagógicas. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, v. 30, n. 01, p. 127-156, mar/2014.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; SILVA, Roberto Rafael Dias da; BENINCÁ, Dirceu. (Orgs.). **Educação, cultura e reconhecimento**: desafios às políticas contemporâneas. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Compreende que a última versão da BNCC está plenamente alinhada com **as** perspectivas neoliberais, privilegiando apenas os saberes utilitaristas. Entrevista. **Revista IHU On-Line**, número 505, de 22-5-2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2.ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político- pedagógico. 12. ed. São Paulo: Libertad ed., 2004.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação currículo no Brasil**. Dos jesuítas aos anos 80. Campinas: Ed. Plano, 2004.