



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS

**UMA SOLUÇÃO SIMPLES PARA UM PROBLEMA COMPLEXO: O “Programa
Educação Integrada” em Municípios Pernambucanos e a Privatização da
Educação**

Recife

2022

MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS

**UMA SOLUÇÃO SIMPLES PARA UM PROBLEMA COMPLEXO: O “Programa
Educação Integrada” em Municípios Pernambucanos e a Privatização da
Educação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Katharine Ninive Pinto Silva

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

- S237s Santos, Maria Lucivânia Souza dos.
Uma solução simples para um problema complexo: o “Programa Educação Integrada” em municípios Pernambucanos e a privatização da educação. / Maria Lucivânia Souza dos Santos. – Recife, 2022.
216 f.: il.
- Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva.
- Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.
1. Educação Integral. 2. Privatização da Educação. 3. Programa Educação Integrada. 4. Pernambuco – Rede Municipal de Ensino. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Katharine Ninive Pinto. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-031)

MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS

UMA SOLUÇÃO SIMPLES PARA UM PROBLEMA COMPLEXO: O “Programa Educação Integrada” em Municípios Pernambucanos e a Privatização da Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 22/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Rebecca Senn Tarlau (Examinadora Externa)
Pennsylvania State University
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Theresa Maria de Freitas Adrião (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho ao meu filho Juan pela aceitação, mesmo diante da incompreensão, dos meus momentos de ausência durante o desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse concluir mais uma etapa na minha formação acadêmica.

Aos meus pais, minhas irmãs e meus cunhados, que teceram uma firme rede de apoio, não apenas durante o doutorado, mas em muitas outras fases da minha vida. À Valdemir por todo o suporte dado ao longo dessa jornada. À Goretti (*in memoriam*) pelo apoio e ajuda quando necessário.

À Katharine pela sua orientação e pela confiança que depositou em mim, mantendo uma troca necessária, mediada pelo seu compromisso e responsabilidade.

Aos meus colegas de Doutorado e também do Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (Gestor). Com destaque para Thamyrys, Mavson, Emanuelle, Roberta, Pedro, Tatianne e Uérica.

Aos professores do PPGEduc pela dedicação e comprometimento nas trocas de conhecimento ao longo do Doutorado.

Aos participantes da pesquisa, em especial às coordenadoras municipal e estadual que não mediram esforços para contribuir com a pesquisa.

Às professoras que integram a banca examinadora, muito obrigada por todas as contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento que proporcionou o desenvolvimento da pesquisa.

“Explanations exist; they have existed for all time; there is always a well-known solution to every human problem — neat, plausible, and wrong.” (MENCKEN, 1922, p. 158).

RESUMO

A Tese aborda, sob o viés dos complexos entrelaçamentos entre a educação (em tempo) integral e as ações de privatização da educação, o Programa Educação Integrada implementado em quinze Redes Municipais de Ensino pernambucanas, em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco e com a iniciativa privada. Analisamos os papéis desempenhados pelas esferas pública (estadual e municipais) e privada (parceiros) na implementação e execução do Programa, apontando fragilidades e potencialidades das ações previstas para o alcance da elevação da qualidade da oferta da educação infantil e a melhoria dos indicadores educacionais no ensino fundamental – principais resultados esperados pelo Programa. Defendemos a tese de que há um enfraquecimento da educação pública no âmbito do Programa Educação Integrada, com a privatização da gestão e do currículo e as estratégias de gestão por resultados e ampliação da jornada escolar adotadas, redefinindo os limites entre o público e o privado na educação, sob o viés do gerencialismo, reorientando e reduzindo o currículo, para atender às demandas do mercado no âmbito do capitalismo. Com a intenção de produzir uma análise e interpretação crítica e compreensiva, o desenho teórico-metodológico segue o caminho que articula hermenêutica e dialética, considerando o contexto das contraditórias relações entre Estado e Sociedade no capitalismo, na perspectiva do método materialista histórico-dialético (BOSCHETTI, 2009), com trajetória analítico-interpretativa de dados ancorada no Método de Interpretação dos Sentidos (MINAYO, 2009; 2010). Os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental, entrevistas semiestruturadas com coordenadoras do Programa, questionários com professores(as) que lecionam em escolas atendidas pelo Programa e com coordenadoras municipais. A análise e interpretação dos resultados demonstrou que no âmbito do Programa Educação Integrada, há um foco direcionado para a utilização de parcerias público-privadas para a operacionalização dos seus objetivos, com a finalidade de melhorar os resultados nas avaliações em larga escala e nortear a gestão a partir do gerencialismo, sob o viés empresarial, pautado na produtividade, eficiência e eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Tempo Integral. Privatização da educação. Programa Educação Integrada. Redes Municipais de Ensino. Pernambuco.

ABSTRACT

The thesis addresses, under the bias of the complex intertwining between full-time (full-time) education and the actions of privatization of education, the Integrated Education Program implemented in fifteen Municipal Education Networks in Pernambuco, in partnership with the Government of the State of Pernambuco and with the private initiative. We analyzed the roles played by the public (state and municipal) and private (partners) spheres in the implementation and execution of the Program, pointing out weaknesses and potentialities of the actions foreseen to reach the improvement of the quality of the offer of early childhood education and the improvement of educational indicators in the elementary education – main results expected by the Program. We defend the thesis that there is a weakening of public education within the scope of the Integrated Education Program, with the privatization of management and curriculum and the strategies of management by results and expansion of the school day adopted, redefining the limits between the public and the private in the education, under the bias of managerialism, reorienting and reducing the curriculum, to meet the demands of the market in the ambit of capitalism. With the intention of producing a critical and comprehensive analysis and interpretation, the theoretical-methodological design follows the path that articulates hermeneutics and dialectics, considering the context of the contradictory relations between State and Society in capitalism, in the perspective of the historical-dialectical materialist method (BOSCHETTI, 2009), with an analytical-interpretative trajectory of data anchored in the Method of Interpretation of Senses (MINAYO, 2009; 2010). The procedures and methodological instruments used for data collection were document analysis, semi-structured interviews with Program coordinators, questionnaires with teachers who teach in schools served by the Program and with municipal coordinators. The analysis and interpretation of the results showed that within the scope of the Integrated Education Program, there is a focus on the use of public-private partnerships for the operationalization of its objectives, in order to improve the results in large-scale evaluations and guide management. from managerialism, under the corporate bias, based on productivity, efficiency and effectiveness.

KEYWORDS: Integral Education. Full-time. Privatization of Education. Integrated Education Program. Municipal Education Networks. Pernambuco.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distribuição dos municípios por indicadores sociais	31
Quadro 2 –	Quadro documental da pesquisa exploratória	35
Quadro 3 –	Aspectos e indicadores analisados no Programa Educação Integrada (PEI)	97
Quadro 4 –	Eixos e estratégias do Programa Educação Integrada	99
Quadro 5 –	Total pago para apoio à implantação das escolas municipais em tempo integral	111
Quadro 6 –	Despesas detalhadas	112
Quadro 7 –	Valor empenhado em 2021	114
Quadro 8 –	Papéis assumidos pelos parceiros do Programa Educação Integrada	117
Quadro 9 –	Infraestrutura básica das escolas de tempo integral no PEI	128
Quadro 10 –	Espaços de aprendizagens e equipamentos das escolas de tempo integral no PEI	129
Quadro 11 –	Etapas de implementação da Tecnologia do Regime de Colaboração	136
Quadro 12 –	Escolas integrantes do Programa Educação Integrada	150
Quadro 13 –	Organização das escolas de tempo integral no PEI	150
Quadro 14 –	Complexidade da Gestão Escolar das escolas de tempo integral no PEI	154
Quadro 15 –	Percentual das metas 1, 2, 5, 6 e 7 do PNE na linha de base (2014)	167
Quadro 16 –	Cumprimento das Metas 1 e 2 do PNE	168
Quadro 17 –	Cumprimento da Meta 5A do PNE	169
Quadro 18 –	Cumprimento da Meta 5B do PNE	169
Quadro 19 –	Cumprimento da Meta 5C do PNE	170
Quadro 20 –	Cumprimento da Meta 6 do PNE	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Satisfação dos participantes com as formações ofertadas às equipes pedagógicas e professores participantes do Programa	122
Gráfico 2 –	Opinião dos participantes sobre a qualificação de ambientes pedagógicos e melhoria da infraestrutura	127
Gráfico 3 –	Opinião dos participantes sobre a adoção da Gestão por Resultados	132
Gráfico 4 –	Avaliação dos participantes sobre a melhoria da qualidade do ensino	162
Gráfico 5 –	Avaliação dos participantes sobre o acesso à educação infantil aos 4 anos	163
Gráfico 6 –	Avaliação dos participantes sobre a meta de alfabetização	163
Gráfico 7 –	Avaliação dos participantes sobre a melhoria dos indicadores	164
Gráfico 8 –	Avaliação dos participantes sobre distorção idade-ano e abandono escolar	165
Gráfico 9 –	IDEB geral dos anos iniciais do ensino fundamental	171
Gráfico 10 –	IDEB geral dos anos finais do ensino fundamental	172
Gráfico 11 –	IDEB geral do Ensino Médio	172
Gráfico 12 –	IDEB dos municípios investigados (Anos Iniciais)	173
Gráfico 13 –	IDEB dos municípios investigados (Anos Finais)	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Municípios integrantes da fase I	103
Figura 2 –	Gráfico de participação nas formações ofertadas (ETI)	123
Figura 3 –	Gráfico de participação nas formações ofertadas (ER)	123
Figura 4 –	Infográfico Teoria da Mudança no PEI	142
Figura 5 –	Modelo Escola da Escolha (ICE)	145
Figura 6 –	Parceria com o ICE	146
Figura 7 –	Gráfico sobre a infraestrutura na ETI	158
Figura 8 –	Gráfico sobre a ampliação da jornada na ETI	159
Figura 9 –	Gráfico sobre o currículo na ETI	159
Figura 10 –	Gráfico sobre a educação (em tempo) integral nos municípios	160
Figura 11 –	Metas para as médias nacionais para o IDEB	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDIPER	Agência de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco
ADEs	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
AFD	Adequação de Formação Docente
ATU	Alunos por Turma
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CELPE	Companhia Energética de Pernambuco
CIEPs	Centros Integrados de Escola Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EREF	Escola de Referência de Ensino Fundamental
EREMs	Escolas de Referência de Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
ETI	Escola de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERM	Movimento de Reforma Educacional Global
GPRPPE	Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

HAD	Horas-Aula Diárias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICG	Indicador de Complexidade de Gestão
IDE	Índice de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INDIQUE	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica
IRD	Indicador de Regularidade Docente
J-PAL	Laboratório de Ação contra a Pobreza <i>Abdul Latif Jameel</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MP	Medida Provisória
NGR/SEE	Núcleo de Gestão por Resultados na Educação
NPM	<i>New Public Management</i>
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Órgão da Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PEI	Programa Educação Integrada
PEM	Pacto pela Educação Municipal
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PME	Programa Mais Educação
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal
PNAGE-PE	Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RDs	Regiões de Desenvolvimento
SAD	Secretaria de Estado de Administração
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPs	<i>Structural Adjustment Policies</i>
SEDE/SEE	Secretaria Executiva de Desenvolvimento Educacional
SEE/PE	Secretaria de Educação e Esportes
SEGE	Secretaria Executiva de Gestão da Rede
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIAS	Sistema de Informação Alfabetizar com Sucesso
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPE	Sistemas Privados de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	Taxa de Distorção Idade-Série

TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	METODOLOGIA	29
2.1	ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS	29
2.2	CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS PARTICIPANTES	30
2.3	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	33
2.4	LEVANTAMENTOS DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO	35
2.5	ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS	39
3	CRISE DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	42
3.1	CAPITALISMO GLOBAL E REFORMAS NEOLIBERAIS	42
3.2	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO REFORMISTA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	49
3.3	OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS REFORMAS RECENTES	55
4	GESTÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	63
4.1	REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS	63
4.2	EMPRESARIADO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	69
4.3	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, DESEMPENHO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO	77
5	EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO	83
5.1	LEGISLAÇÃO, CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL	83
5.2	EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	90
5.3	EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL EM PERNAMBUCO	92
6	QUADRO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA	97
6.1	ASPECTO 1: CONFIGURAÇÃO E ABRANGÊNCIA DOS DIREITOS E BENEFÍCIOS	97
6.1.1	Indicador 1 - Direitos e benefícios previstos e/ou implementados	98
6.1.2	Indicador 2 - Abrangência e critérios de acesso e permanência	102
6.1.3	Indicador 3 - Articulação com outras políticas/programas sociais	105

6.2	ASPECTO 2: CONFIGURAÇÃO DO FINANCIAMENTO E GASTOS	108
6.2.1	Indicador 1 - Fontes do financiamento	108
6.2.2	Indicador 2 - Magnitude e Direção dos gastos	109
6.3	ASPECTO 3 – GESTÃO E CONTROLE SOCIAL DEMOCRÁTICO	115
6.3.1	Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais	115
6.3.2	Indicador 2 - O papel das organizações não-governamentais	116
6.3.3	Indicador 3 - Participação e controle social democrático	118
7	ANÁLISE INTERPRETATIVA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA	120
7.1	DAS AÇÕES E ESTRATÉGIAS PREVISTAS E/OU ADOTADAS	120
7.1.1	Formação de professores e equipe de gestão escolar	120
7.1.2	Qualificação dos ambientes pedagógicos e infraestrutura	125
7.1.3	Gestão por Resultados aplicada à Educação	130
7.2	DAS PARCERIAS COM ORGANISMOS MULTILATERAIS	133
7.2.1	Fundação Itaú Social e Comunidade Educativa CEDAC: Tecnologia do Regime de Colaboração	134
7.2.2	UNICEF: Parceria técnica para a Gestão	139
7.2.3	ICE, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura: Parceria estratégica para a educação (em tempo) integral	143
7.3	DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	149
7.4	DOS RESULTADOS ESPERADOS E/OU ALCANÇADOS	161
7.5	DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS	176
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com a coordenação estadual do Programa Educação Integrada	202
	APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com a coordenação municipal do Programa Educação Integrada	203
	APÊNDICE C – Questionário enviado para escola de tempo integral participante do Programa Educação Integrada	204
	APÊNDICE D – Questionário enviado para a escola regular participante do Programa Educação Integrada	209

APÊNDICE E – Questionário enviados para as coordenações municipais do Programa	212
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE	215
ANEXO A – Matriz Curricular do Ensino Fundamental (anos finais) - Educação Integrada	216

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é considerado a décima segunda maior economia do mundo, o maior país da América do Sul e da região da América Latina em área territorial e população e o quinto maior do mundo. Com uma estimativa de mais de 213 milhões de habitantes em 2021, o país enfrenta alarmantes números de desigualdade social.

O *World Inequality Report 2022* (CHANCEL et al., 2021), mais recente estudo lançado pelo *World Inequality Lab* (Laboratório das Desigualdades Mundiais), que integra a Escola de Economia de Paris e é codirigido pelo economista francês Thomas Piketty, aponta que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo.

O estudo em questão afirma que desde os anos 2000, a desigualdade salarial foi reduzida no Brasil e milhões de indivíduos saíram da pobreza, em grande parte devido aos programas de governo como o aumento do salário mínimo e programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. No entanto, diante da ausência de uma profunda reforma tributária e da reforma agrária, a desigualdade de renda global permaneceu praticamente inalterada, com 10% dos mais ricos capturando 59% da renda nacional total, enquanto os mais pobres ficam com apenas cerca de 10%.

A desigualdade de riqueza no Brasil também está entre as mais altas no mundo. Em 2021, os 50% mais pobres do país possui menos de 1% da riqueza nacional total, enquanto que o 1% mais rico da população possui cerca de metade da riqueza total. Os dados do estudo sugerem que a desigualdade de riqueza aumentou desde meados da década de 1990 em um contexto de desregulação financeira e falta de uma reforma fiscal mais ampla.

O relatório anterior do *World Inequality Lab* (ALVAREDO et al., 2018) demonstrava que quase 30% da renda do Brasil estava nas mãos de apenas 1% dos habitantes do país, o que já era considerada maior concentração desse tipo no mundo. Enquanto que, o estudo realizado por Souza e Medeiros (2017) do Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA), que analisou 29 países, mostrou que o Brasil está no grupo das cinco nações em que a parcela mais rica da população recebe mais de 15% da renda nacional. O 1% mais rico do Brasil concentra entre 22% e 23% do total da renda do país, que é um nível bem acima da média internacional.

Esses estudos demonstram uma tendência de crescimento do percentual de concentração de renda para os mais ricos ao longo do tempo, inclusive, destacando

que no contexto da pandemia de covid-19 houve uma exacerbação do aumento da fatia dos bilionários no total da riqueza global.

Ao mesmo tempo, podemos observar o principal indicador que sintetiza a análise da desigualdade na distribuição de renda, que é o coeficiente ou índice de Gini. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2021) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2020 (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de Gini da distribuição do rendimento domiciliar *per capita* embora com valores distintos, manteve o mesmo comportamento considerando ou não os benefícios de programas sociais, caindo ano a ano entre 2012 (0,540) e 2015 (0,524) e posteriormente apresentando crescimento, mantendo certa estabilidade até 2019 (0,544).

Apenas entre 2019 e 2020 houve inversão do comportamento das duas curvas do índice de Gini, com queda de 3,7% do índice, considerando os benefícios de programas sociais, se igualando à menor medida da série histórica registrada no ano de 2015. Na curva sem os programas sociais, por outro lado, o indicador apresentou crescimento de 2,3%, sendo o maior valor da série histórica (0,573).

De acordo com o IBGE (2021), essa queda significativa refletiu o impacto da pandemia de COVID-19 e frisa que “na ausência dos programas sociais, o nível da desigualdade de renda seria mais elevado em todo o período” (p. 52). Essa é a primeira vez que o IBGE avalia o impacto dos programas sociais na incidência de pobreza e extrema pobreza no país.

O Brasil não tem uma linha de pobreza oficial, então a Síntese dos Indicadores Sociais analisa as condições de vida da população brasileira considerando as linhas sugeridas pelo Banco Mundial e os critérios adotados em programas sociais do Governo Federal.

De acordo com o IBGE (2021), em 2020, o país tinha 7,3 milhões de pessoas (3,5% da população) abaixo da linha de pobreza extrema do Bolsa Família¹. Considerando-se a linha de extrema pobreza do Banco Mundial² eram 12 milhões de pessoas (5,7% da população). Já abaixo da linha do Benefício de Prestação Continuada (BPC)³ havia 22 milhões de pessoas (10,5%). Para o critério de pobreza,

¹ Com rendimento mensal de até R\$ 89 *per capita*

² Com rendimento mensal de até R\$155 *per capita*

³ Com rendimento mensal de até R\$ 261 *per capita*

pela linha de elegibilidade do Bolsa Família⁴ a concentração era de 13,6 milhões de pessoas (6,5%); a linha do Banco Mundial⁵ reunia 50,9 milhões de pessoas (24,1%), e a linha de utilizada para o Cadastro Único do Governo Federal⁶ incluía 61,4 milhões de pessoas (29,1%).

A PNAD permite conhecer as características da população considerada pobre entre os diferentes grupos populacionais, segundo sexo, cor ou raça e idade. As taxas de pobreza de homens e mulheres para ambas as linhas se mantiveram próximas entre si em 2020. As diferenças foram mais significativas na análise com recorte racial: as taxas de extrema pobreza e pobreza entre pretos e pardos eram mais que o dobro das observadas para brancos: 7,4% entre pretos e pardos eram extremamente pobres (contra 3,5% entre brancos) e 31,0% eram pobres (contra 15,1% entre os brancos). Na análise combinada de sexo e cor ou raça, foram as mulheres pretas e pardas que apresentaram maiores incidências de pobreza (31,9%) e extrema pobreza (7,5%). Por fim, verificou-se que a pobreza é maior entre as crianças, tendência observada internacionalmente. Entre aquelas com até 14 anos de idade, 8,9% eram extremamente pobres e 38,6% pobres, em contraste com a população idosa, 2,5% e 8,8%, respectivamente. (IBGE, 2021).

Diante dessa conjuntura temos, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mais de 18 milhões de crianças e adolescentes brasileiros – o que corresponde a 34,3% do total – vivendo em domicílios com renda per capita insuficiente para adquirir uma cesta básica. Isso significa que “6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza” (UNICEF, 2018b, p. 5).

Um outro indicador importante é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede a saúde, a educação e o padrão de vida dos países. Entre 2017 e 2018, o Brasil não melhorou o IDH, permanecendo na 79ª posição do ranking do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Já na última métrica, em 2019, o Brasil caiu para a 84ª posição (0,765), dentre 189 países (PNUD, 2020).

Como não poderia ser diferente, no Brasil as desigualdades sociais andam de mãos dadas com as desigualdades educacionais, que também vêm apresentando dados preocupantes. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola

⁴ Com rendimento mensal de até R\$ 178 *per capita*

⁵ Com rendimento mensal de até R\$ 450 *per capita*

⁶ Com rendimento mensal de até R\$ 523 *per capita*

no Brasil. A pesquisa aponta que a exclusão escolar afeta principalmente crianças e adolescentes oriundos de camadas mais vulneráveis da população, que já são privados de outros direitos constitucionais. De acordo com o UNICEF, do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo. Em 2005, 11% da população dessa faixa etária estava fora das salas de aula, o percentual caiu para 6,5%, no entanto a universalização da educação básica ainda não foi alcançada. (UNICEF, 2017).

Mais um dado inquietante, acerca da situação educacional brasileira, é que mais de 7 milhões de estudantes da educação básica estão em situação de distorção idade-série, o que significa que têm dois ou mais anos de atraso escolar (UNICEF, 2018a). Os dados do Censo Escolar 2017 demonstram que estes são principalmente adolescentes que, em algum momento, reprovaram ou evadiram, voltando posteriormente à escola em uma série não correspondente à sua idade. Já em 2018, a taxa de distorção idade-série alcança 11,2% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 24,7% nos anos finais e 28,2% no ensino médio, de acordo com notas estatísticas do Censo Escolar (INEP, 2019).

Os resultados da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2018, que é realizado a cada três anos com o propósito de avaliar o desempenho escolar de 79 países, posicionam o Brasil entre os piores do ranking em Ciências, Matemática e em Leitura. Os alunos do Brasil obtiveram notas abaixo da média da OCDE nas três disciplinas. Apenas 2% dos alunos tiveram desempenho nos níveis mais altos de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos uma disciplina (média da OCDE: 16%) e 43% dos alunos pontuaram abaixo do nível mínimo de proficiência (Nível 2) em todas as três disciplinas (média da OCDE: 13%). (OCDE, 2019).

Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avalia o desempenho escolar em Português e Matemática, a cada dois anos. De acordo com resumo disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – instituição que realiza a avaliação –, a última edição, realizada em 2017, mostrou que 70% dos alunos do ensino médio tem nível insuficiente nas duas áreas (INEP, 2018). Além disso, a avaliação revelou que, de forma geral, as grandes desigualdades educacionais no Brasil persistem. Há disparidades quando comparadas as proficiências das redes pública e privada, das escolas rurais e urbanas e, ainda, segundo o perfil socioeconômico dos alunos.

Os resultados dessas avaliações, nacionais e internacionais, têm norteado a implementação das mais diversas políticas educacionais no país, sob o discurso comum de melhorar a qualidade da educação básica e, conseqüentemente, reduzir as desigualdades educacionais. Mas, embora essas avaliações sejam capazes de apontar alguns diagnósticos acerca da realidade escolar, se apresentam como problemáticas, especialmente porque são avaliações censitárias, que se prestam ao propósito de ranqueamento das escolas a partir dos desempenhos dos estudantes, favorecendo a inserção da lógica de mercado na escola e abrindo caminhos para a adoção de estratégias de privatização da educação.

Uma avaliação amostral, por outro lado, poderia garantir a existência de um diagnóstico melhor, pois evitaria uma série de conseqüências negativas, como as fraudes, o estreitamento curricular, além do aumento das desigualdades educacionais (FREITAS, 2012).

Mesmo diante dos estudos críticos acerca das avaliações externas e seus papéis, os formuladores de políticas tomam os resultados dessas avaliações censitárias como principal parâmetro de qualidade, não considerando, que o Brasil é um país extremamente desigual socialmente, logo outros elementos intra e extraescolares interferem sobremaneira na qualidade da educação ofertada, bem como no desempenho dos estudantes. “

A correlação entre as desigualdades sociais e educacionais, que se reflete diretamente na relação entre desempenho escolar e nível socioeconômico dos estudantes, já vem sendo debatida na literatura. Almeida (2017) propõe observar o fenômeno escolar a partir da relação entre o desempenho escolar dos estudantes e o entorno social das escolas. De acordo com esse estudo, considerando o nível socioeconômico dos estudantes, “há vários aspectos externos que não apenas influenciam a criança antes do processo de escolarização, compondo sua proficiência inicial, como continuam a influenciá-la durante todo o período em que frequenta a escola” (p. 378).

Nessa mesma esteira, Gois (2017) revela que ofertamos aos estudantes mais pobres escolas também mais pobres em termos de infraestrutura, qualidade do corpo docente, experiência do diretor, entre outras variáveis, sendo justamente esses estudantes que precisam de escolas melhores.

De acordo com relatório do PISA 2018, o status socioeconômico foi um forte preditor de desempenho em leitura, matemática e ciências no Brasil. Os alunos favorecidos superaram alunos desfavorecidos em leitura em 97 pontos (Média da OCDE: 89 pontos). Além disso, o relatório aponta que alunos de baixo desempenho são agrupados em determinadas escolas com menos frequência do que a média da OCDE, e os alunos de alto desempenho agrupados com mais frequência em determinadas escolas. Um aluno carente tem 18% de chance, em média, de estar matriculado em uma escola com aqueles que pontuam no primeiro trimestre desempenho de leitura (OCDE, 2019).

Esse cenário brasileiro de desigualdades tem se intensificado nos últimos anos como um reflexo da crise econômica, fiscal e política que vivemos desde fins de 2014, com o aumento da dívida sobre o PIB e as bruscas medidas adotadas pelo novo Governo, pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. No entanto, também é fruto, em grande parte, da própria matriz histórica de formação da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades e sua consequente exclusão social. É preciso situar ainda que vivenciamos diversas crises cíclicas e reestruturações sofridas pelo capitalismo em nível mundial (HARVEY, 2011), que têm gerado diversas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais. Como a reforma do Estado a partir dos anos 90, que “se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade.” (SAVIANI, 2020, p. 2).

Alinhada com as mais diversas orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a medida considerada mais problemática adotada pelo Presidente Michel Temer foi a Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu o “Novo Regime Fiscal”, conhecido como “Teto de Gastos”, que limita as despesas e investimentos públicos do governo por um período de vinte anos – atingindo diretamente as áreas de saúde e educação. Estes cortes, em conjunto com recentes reformas educacionais, já estão comprometendo as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, amplamente discutido, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência do Brasil em 2014. Este PNE, em plena vigência, apontou a necessidade de aumentar os investimentos em educação dos atuais 5,5% para 10% do PIB até 2024. Porém, o Banco Mundial, através do

relatório de 2017, orienta o Brasil a reduzir os investimentos na educação pública em 1,5% do PIB, retrocedendo aos níveis da década de 90 (4% do PIB).

Não bastasse a implementação desse novo regime fiscal, com os resultados do SAEB 2017 criou-se um terreno fértil para acelerar a aprovação de políticas educacionais cada vez mais vinculadas ao mercado e ao neoconservadorismo – sendo chamadas pela literatura atual de “reformas empresariais” da educação (FREITAS, 2012; 2018; RAVITCH, 2011) –, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Escola Sem Partido (ESP), por exemplo. Serviu, ainda, para reforçar as políticas de educação (em tempo) integral, que vem sendo considerada pelo governo brasileiro um meio para a redução das desigualdades educacionais entre os estudantes, bem como um mecanismo para a obtenção de melhores resultados em avaliações externas.

De acordo com Oliveira (2018, s/p), o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, utilizou o resultado do SAEB para justificar a urgência das reformas citadas: “O ensino médio brasileiro revelado pelo Saeb 2017 é um desastre. O desempenho insuficiente dos nossos estudantes, edição após edição da avaliação, confirma a importância das mudanças que trouxemos com o novo ensino médio”. Assim como a então presidente do INEP Maria Inês Fini, autora da Matriz de Referência do Saeb na década de 1990, diz que “o Saeb 2017 evidencia, mais uma vez, a urgência da implantação e do apoio a revolucionários programas iniciados pelo novo ensino médio, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Mais Alfabetização, e o ensino em tempo integral, para citar só alguns.” (OLIVEIRA, 2018, s/p).

Para Freitas (2018), esse interesse de diversos segmentos pela discussão sobre a desigualdade escolar tem como foco maximizar taxas de acumulação de riqueza. Para o autor, “com a necessidade de aumentar o nível de instrução da força de trabalho, surge a preocupação, também, com a eventual “conscientização” que os níveis maiores de instrução e acesso à educação podem permitir”. É preciso que a escola tenha seu conteúdo e seus métodos rigorosamente controlados, daí a defesa de um conjunto de reformas econômicas e educacionais como as que ocorrem atualmente no Brasil.

Nesse contexto de reformas que o Brasil atravessa, o estado de Pernambuco lançou em 2016 o Programa Educação Integrada (PEI), cujo objetivo é estimular e apoiar os municípios pernambucanos na melhoria da gestão da educação. O PEI tem

como pauta o fortalecimento do regime de colaboração entre o Estado e os Municípios e conta com apoio de instituições privadas para atingir os resultados esperados: alcançar as metas estabelecidas pelos Planos Nacional e Estadual de Educação, elevar a qualidade da oferta de educação infantil e melhorar os indicadores educacionais no Ensino Fundamental, tendo como principais ações: formação continuada para gestores, coordenadores e professores; qualificação dos ambientes pedagógicos para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e educação integral para os anos finais do ensino fundamental.

O Programa Educação Integrada pode ser entendido como uma extensão de políticas já consolidadas no Ensino Médio da rede estadual de ensino, desde a gestão do ex-Governador Eduardo Campos, a partir da qual o estado de Pernambuco passou a ser usado como modelo na adoção de diversas políticas e programas. A maior parte dessas políticas e programas foram implementados através de parcerias com instituições público-privadas. Já no primeiro mandato, Campos implantou o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), um programa público-privado, e a partir dele diversas outras políticas educacionais e de avaliação educacional foram implementadas na rede estadual de ensino, com o apoio do Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), instituições que empregam a lógica da gestão empresarial na escola, a gestão por resultados. O PMGP teve como um dos eixos de ação a efetivação da educação integral na rede estadual de ensino, como estratégia para o aumento dos índices educacionais.

Embora a educação em Pernambuco tenha ganhado destaque, nacional e internacionalmente, diante do rápido crescimento nos índices educacionais, durante a gestão Campos e, mais tarde, alcançando o 1º lugar no *ranking* do IDEB, ganhando o status de melhor educação do país, estudos apontam os efeitos negativos das políticas educacionais desenvolvidas na última década no estado. Dentre esses efeitos, podemos citar: a centralidade em modelos administrativos das organizações privadas (BENITTES, 2014); a intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular, como consequências de políticas de educação (em tempo) integral com foco na responsabilização (SANTOS, 2016; TEIXEIRA, 2017). Além disso, Santiago (2014) constata que a agenda da política para o ensino médio integral de Pernambuco se vincula às orientações estabelecidas por organismos multilaterais, representantes dos

interesses econômicos do capitalismo financeiro global, em especial o Banco Mundial e a UNESCO. Seguindo assim agenda semelhante àquela adotada pelo governo brasileiro.

O fato de o Programa Educação Integrada ter sido implementado e coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, mas executado em parceria com as redes municipais de ensino e parceiros público-privados nos suscitou diversos questionamentos acerca da sua implementação e funcionamento. Assim, diante da problematização apresentada, será tomado como objeto de estudo dessa pesquisa o Programa Educação Integrada, entendendo que esse programa traz conexões com as atuais reformas educacionais que ocorrem em nível nacional e, inclusive, se justifica a partir destas.

Buscamos responder ao seguinte problema central: Como se dá a definição do papel de cada parceiro público ou privado no processo de implementação e realização das finalidades do Programa Educação Integrada nos municípios pernambucanos?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a distribuição dos papéis de cada parceiro público ou privado no processo de implementação e realização das finalidades do Programa de Educação Integrada nos municípios pernambucanos. Os objetivos específicos são:

- Identificar a conformação e estrutura do Programa Educação Integrada;
- Investigar o regime de colaboração entre Estado e Municípios na operacionalização do Programa Educação Integrada;
- Analisar o papel das organizações privadas no âmbito do Programa Educação Integrada;
- Discutir a educação (em tempo) integral no Programa Educação Integrada;
- Examinar o alcance dos resultados esperados pelo Programa Educação Integrada.

Tendo isso em vista, este trabalho parte da hipótese de que o Programa Educação Integrada nada mais é do que uma transmutação, aos mesmos moldes, do Programa de Educação Integral (PEI) implementado na rede estadual de ensino de Pernambuco, com o objetivo de melhorar o desempenho nos índices educacionais, e não necessariamente a qualidade da educação oferta aos estudantes da rede

municipal, mas sim com a finalidade de receber esses alunos melhor preparados no ensino médio melhorando, assim, os indicadores estaduais também.

Em síntese, a importância da proposta aqui apresentada se justifica no sentido de apontar os limites e possibilidades das políticas de educação (em tempo) integral aliadas à estratégias de privatização da educação, para o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil e a construção de uma qualidade socialmente referenciada, num contexto mais geral, e no contexto específico do Estado de Pernambuco, as implicações da implementação da educação (em tempo) integral nas redes municipais de ensino, tendo em vista os efeitos negativos já demonstrados na rede estadual.

A tese está dividida em oito seções, sendo a 1 e a 2 destinadas à essa introdução e à metodologia, respectivamente. As seções 3, 4 e 5 consistem no referencial teórico da pesquisa, perpassando por três eixos centrais: a crise do capital, neoliberalismo e a educação; a gestão e privatização da educação; e a educação (em tempo) integral. Enquanto, as seções 6 e 7 tratam especificamente da análise e interpretação dos dados.

2 METODOLOGIA

2.1 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS

Para produzir uma avaliação do PEI, ao mesmo tempo crítica e compreensiva, optamos por uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva de Minayo (2009; 2010), que propõe um caminho que articula hermenêutica e dialética. No que diz respeito à metodologia de análise e avaliação do programa, nos fundamentamos em Boschetti (2009), que discute uma perspectiva de análise que situa a avaliação das políticas sociais nas contraditórias relações entre Estado e sociedade no capitalismo: o método dialético proposto por Marx. Para a autora, essa perspectiva difere da maioria dos autores que têm como objeto o estudo de metodologias de análise e avaliação de políticas sociais, pois estes se dedicam à tentativa de definir o que é e em que consiste a avaliação de políticas sociais públicas; apresentam os tipos, formas e tendências da avaliação e relacionam as principais técnicas e procedimentos para aferição da efetividade e eficácia de políticas, programas e projetos sociais (AGUILAR; ANDEREGG, 1995; COHEN; FRANCO, 1993; ARRETCHE, 1998; SILVA E SILVA, 2000).

Em uma abordagem mais ampla, Boschetti (2009) destaca que uma investigação que tenha como enfoque o método materialista histórico-dialético proposto por Marx, “consiste em situar e compreender os fenômenos sociais em seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução, determinados por múltiplas causas e inseridos na perspectiva de totalidade” (BOSCHETTI, 2009, p. 7). Nessa perspectiva, deve considerar sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões (histórica, econômica e política). Ainda de acordo com Boschetti (2009),

Do ponto de vista *histórico* é fundamental situar o surgimento da política social, relacionando-a com as expressões da questão social que determinaram sua origem [...]. Do ponto de vista *econômico*, é importante relacionar a política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. [...] Do ponto de vista *político*, é importante conhecer as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam. (p. 7-8).

Para Triviños (1987), o pesquisador que segue uma linha teórica que tem como base o materialismo dialético deve apresentar em seu estudo uma “concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos

fenômenos e que estes são possíveis de conhecer.” (p. 73). Estes são princípios básicos do marxismo.

Nesse contexto, as políticas sociais devem ser compreendidas em sua múltipla causalidade e em sua múltipla funcionalidade. Assim, a adoção desse enfoque dialético no processo de análise e avaliação de políticas sociais permite que se trace um caminho fecundo no sentido de:

1) buscar analisar a política em sua totalidade, a partir da incorporação analítica dos principais aspectos que a constituem; 2) revelar o caráter contraditório existente entre as determinações legais e a operacionalização da política social; em outros termos, verificar até que ponto os conceitos fundantes das normas legais são estruturadores da política social; 3) articular tanto os determinantes estruturais que conformam a política social quanto as forças sociais e políticas que agem na sua formulação e execução. (BOSCHETTI, 2009, p. 10).

Para Boschetti (2009), analisar as políticas sociais na perspectiva do método dialético pressupõe conhecer a conformação da política social ou programa social avaliado, que é designado de quadro institucional da política social. Os aspectos que constituem elementos empíricos de análise para contorno do quadro institucional, “para efeitos didáticos, podem ser considerados como planos de análise que, no seu conjunto, atribuem sentido à gama de indicadores empíricos que os avaliadores podem lançar mão para subsidiar suas análises”. (p. 10).

É possível, de acordo com Boschetti (2009), apontar alguns aspectos que constituem elementos empíricos de análise para contorno do quadro institucional que conforma a política ou programa social avaliado: 1) os direitos e benefícios estabelecidos e assegurados; 2) o financiamento (fontes, montantes e gastos); 3) gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil). Cada um desses aspectos pode ser desdobrado em inúmeros fatores e indicadores, de acordo com os objetivos da avaliação.

É sob esses aspectos que norteamos a nossa pesquisa, inicialmente construindo o quadro institucional que conforma o Programa Educação Integrada, em seguida trazendo a análise interpretativa do mesmo.

2.2 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Para a operacionalização dos objetivos da pesquisa, a partir dos quinze (15) municípios que compõem o programa Educação Integrada, usamos a amostragem por tipicidade ou intencional (GIL, 2008). Com isso, determinamos como amostra para

a realização do estudo cinco (5) municípios, considerando a representação de todas as regiões geográficas intermediárias⁷ do estado e o cruzamento entre dados de seus indicadores sociais.

A distribuição dos quinze municípios participantes do PEI, por região geográfica intermediária, dá-se da seguinte maneira: região geográfica intermediária de Caruaru – composta pelos municípios de Arcoverde, Bom Conselho, Bonito, São Bento do Una e Santa Cruz do Capibaribe; região geográfica intermediária de Petrolina – composta pelos municípios de Cabrobó, Salgueiro e Trindade; região geográfica intermediária de Recife – composta pelos municípios de Camaragibe, Itapissuma, Tamandaré e Timbaúba; região geográfica intermediária de Serra Talhada – composta pelos municípios de Afogados da Ingazeira, Flores e Floresta.

Os cinco municípios foram escolhidos utilizando alguns critérios que garantem um grau de diversidade entre eles, sendo usado como base algumas variáveis dos indicadores sociais do IBGE (População – Trabalho e Rendimento – Educação – Economia – Saúde – Território e Ambiente), como pode ser conferido no quadro 1. Esses indicadores englobam os direitos mínimos que todo cidadão deve ter acesso, como escolas, hospitais, saneamento básico, emprego, entre outros. Dessa forma, se relacionam sobremaneira com a questão da desigualdade social e da qualidade de vida da população. Cabe ressaltar, que alguns desses elementos também são indicadores de contexto do Plano Nacional de Educação – PNE.

Quadro 1 – Distribuição dos municípios por indicadores sociais

Município	População estimada [2019]	PIB per capita [2016] Em R\$	IDHM [2010]	Índice de Gini [1993]	Matrículas no EF [2018]	IDEB Anos iniciais do EF [2017]	IDEB Anos finais do EF [2017]
Arcoverde	74.338	12.994,83	0,667	0,58	11.642	5,8	4,7
Bom Conselho	48.554	9.926,26	0,563	0,62	7.595	4,6	3,8
Bonito	38.134	9.565,07	0,561	0,55	6.048	7,2	5,5
São Bento do Una	59.504	16.487,40	0,593	0,60	7.648	5,6	4,7
Sta. Cruz do Capibaribe	107.937	12.601,00	0,648	0,45	14.816	5,3	4,4
Cabrobó	34.221	11.041,04	0,623	0,58	5.378	5,1	4,6
Salgueiro	60.930	13.070,53	0,669	0,59	10.374	5,3	4,6

⁷ Pernambuco é composto por 184 municípios mais o arquipélago de Fernando de Noronha, que estão distribuídos em 18 regiões geográficas imediatas, que por sua vez estão agrupadas em quatro regiões geográficas intermediárias, segundo a divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vigente desde 2017. As regiões geográficas intermediárias correspondem a uma revisão das antigas mesorregiões e as regiões geográficas imediatas substituíram as microrregiões.

Trindade	30.521	9.760,11	0,595	0,57	5.510	5,3	4,9
Camaragibe	157.828	9.506,73	0,692	0,51	20.720	5,0	4,6
Itapissuma	26.651	48.390,13	0,633	0,54	3.525	5,1	4,9
Tamandaré	23.388	12.134,82	0,593	0,55	4.157	4,7	3,9
Timbaúba	53.022	11.662,92	0,618	0,50	7.882	5,0	5,0
Afogados da Ingazeira	37.259	10.460,83	0,657	0,56	5.778	5,5	5,2
Flores	22.624	6.417,15	0,556	0,50	3.153	5,1	4,8
Floresta	32.873	12.356,67	0,626	0,52	5.229	4,7	4,3

Fonte: A autora (2022), com dados do IBGE (2019)

Os dados coletados no banco de dados do IBGE, permitiram o cruzamento das informações dos quinze (15) municípios, facilitando a escolha da amostra. Na primeira fase de seleção dos municípios, do total de municípios foram observados os dois que aparecem mais vezes no primeiro lugar e no último lugar, considerando todos os indicadores, por região intermediária, totalizando oito municípios: Santa Cruz do Capibaribe e Bonito (região intermediária de Caruaru); Salgueiro e Trindade (região intermediária de Petrolina); Camaragibe e Tamandaré (região intermediária de Recife); Afogados da Ingazeira e Flores (região intermediária de Serra Talhada).

Vale ressaltar que, figurar na primeira posição significa que o município apresenta uma maior população, maior PIB per capita, mais qualidade de vida (IDH-M), menor desigualdade de renda (Índice de Gini) e mais matrículas no ensino fundamental.

Na segunda etapa do cruzamento dos municípios, usou-se outros critérios: para a região intermediária de Caruaru, foram escolhidos os dois municípios – Santa Cruz do Capibaribe e Bonito –, por ser a região que tem mais municípios participantes do programa; na região intermediária de Petrolina escolheu-se apenas Salgueiro, uma vez que as outras duas cidades dessa região – Trindade e Cabrobó – aparecem a mesma quantidade de vezes na última posição; para a escolha dos municípios das regiões intermediárias de Recife e Serra Talhada, considerou-se o fato de que nas duas regiões anteriores tinham sido escolhidos os municípios que aparecem em primeiro lugar, para contrapor nessas duas últimas regiões foram escolhidos os municípios que apareceram mais vezes na última posição – Tamandaré e Flores. Assim, os cinco municípios selecionados foram Bonito, Flores, Salgueiro, Santa Cruz do Capibaribe e Tamandaré.

Diante da situação de pandemia imposta pelo Coronavírus, a pesquisa de campo não pode ocorrer de forma presencial nos cinco municípios escolhidos e

encontramos dificuldades de entrar em contato com todos eles. Assim, organizamos a coleta de dados empíricos de maneira a obter o máximo de dados possível através de entrevistas e questionários online, dentro dos limites postos. E na coleta de dados estatísticos nos concentramos nos cinco municípios escolhidos.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram: 01 integrante da equipe de Coordenação Estadual do Programa, na Secretaria Estadual de Educação (SEE/PE); 06 coordenadoras municipais do Programa; 19 professores e 01 coordenador pedagógico de duas escolas (uma regular e uma de tempo integral) de um dos municípios integrantes do Programa. Quando necessário, indicaremos os participantes da seguinte forma: Professores da escola regular (P-ER), Professores da escola de tempo integral (P-ETI), Coordenadores Municipais (CM) e Coordenador Pedagógico (CP). Uma observação relevante é que na escola regular a oferta é voltada apenas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto na escola de tempo integral a oferta é apenas para os anos finais do ensino fundamental.

2.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de Triangulação de Métodos (MINAYO, 2010), que tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo. No conceito de triangulação, na maioria das investigações avaliativas, várias técnicas qualitativas são utilizadas e combinadas, visando a produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade.

No caso da pesquisa aqui apresentada, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) Entrevistas semiestruturadas com 01 integrante da Coordenação Estadual do Programa (Apêndice A) e uma Coordenadora Municipal do Programa (Apêndice B); b) Questionários online com 19 professores, 01 Coordenador Pedagógico e 05 Coordenadores Municipais (Apêndices C e D); c) Levantamentos documental e bibliográfico; d) Levantamento estatístico de dados sobre indicadores sociais e educacionais dos cinco municípios participantes da pesquisa.

Para Minayo (2010), esses diferentes métodos, técnicas e estratégias devem ser triangulados levando-se em consideração as especificidades e a adequação de cada um ao processo de avaliação, de forma distinta e ao mesmo tempo, combinada, no sentido de poder observar e compreender a realidade. Além disso, a organização e o processamento de dados são os aspectos mais complexos da avaliação, mas que

se articulam às etapas anteriores desse processo de trabalho e da perspectiva analítica adotada. Dentro da estratégia de triangulação, espera-se que haja um cuidadoso trato analítico tanto estatístico como compreensivo, antecedendo o balizamento metodológico e interdisciplinar.

Tendo como base a concepção da hermenêutica-dialética, em um primeiro movimento analítico realizamos uma valorização fenomênica e técnica dos dados, em si mesmos e à exaustão. Segundo Minayo (2010), “Em uma dinâmica subsequente, eles são ao mesmo tempo contextualizados, criticados, comparados e triangulados” (p. 179). Nesse sentido, os dados coletados foram descritos, analisados e interpretados de maneira que houvesse um diálogo teórico e prático, o que caracteriza a triangulação.

Embora as políticas de educação (em tempo) integral desenvolvidas no Estado de Pernambuco sejam amplamente reconhecidas, discutidas pela literatura acadêmica sob diversos vieses e, inclusive, sejam utilizadas como modelo por outros Sistemas Estaduais de Ensino, elas estavam voltadas especificamente para o Ensino Médio. Enquanto isso, o Programa Educação Integrada, objeto de estudo aqui investigado, tem como público alvo a educação infantil e o ensino fundamental ofertados nas redes municipais de ensino pernambucanas. Ou seja, esse programa ainda é pouco estudado, tendo em vista sua recente implementação. Assim, foi necessário realizar inicialmente uma pesquisa exploratória acerca do mesmo.

Para Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, de maneira que contribuam para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis. Segundo o autor, tais pesquisas geralmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa exploratória envolveu: levantamento bibliográfico, do tipo estado da arte, acerca de experiências de educação (em tempo) integral em redes municipais de ensino brasileiras; levantamento documental sobre o Programa Educação Integrada e outras políticas e programas correlacionados, através de documentos oficiais, sites institucionais, notícias, etc.; e pesquisa de campo, por meio de entrevista via ligação telefônica e questionários online em um dos municípios participantes da pesquisa.

Os dados coletados na pesquisa exploratória foram aproveitados posteriormente na pesquisa. No caso do levantamento documental, novos documentos foram incluídos no decorrer da pesquisa. E, quanto ao levantamento bibliográfico, o mesmo foi publicado como artigo em periódico (SANTOS; SILVA, 2019).

Nos tópicos seguintes, apresentamos informações sobre como se deram os levantamentos bibliográfico e documental, bem como acerca das entrevistas e questionários.

2.4 LEVANTAMENTOS DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO

Embora semelhantes, os levantamentos bibliográfico e documental são diferentes. Para Gil (2008), a diferença entre ambos está na natureza das fontes. Enquanto no levantamento bibliográfico utiliza-se a produção de diversos autores sobre determinado assunto (livros, teses, dissertações, artigos, etc.), no levantamento documental o pesquisador se vale de documentos de “primeira mão”, que ainda não receberam tratamento analítico, como registros estatísticos (bancos de dados estatísticos), registros institucionais escritos (projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, etc.), documentos pessoais (cartas, diários, memórias, etc.) e documentos de comunicação de massa (jornais, revistas, televisão, etc.).

O levantamento documental deu-se através da coleta de documentos oficiais, leis e relatórios de parceiros em sites institucionais e diretamente com participantes da pesquisa. No quadro abaixo sintetizamos as principais características e objetivos encontrados nos respectivos documentos.

Quadro 2 – Quadro documental da pesquisa exploratória

	DOCUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS
DOCUMENTOS NORTEADORES	Programa Educação Integrada (PERNAMBUCO, 2017a)	Orienta a implementação da educação integral no Ensino Fundamental	Estimular e apoiar os municípios pernambucanos na melhoria da gestão da Educação, através de um regime de colaboração vertical entre o Estado e os Municípios, para alcance das

			metas estabelecidas pelos Planos Nacional e Estadual de Educação.
	Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025 (PERNAMBUC O, 2014a)	Apresenta propostas educacionais para o atendimento escolar da população nos diversos níveis, etapas e modalidades do ensino e para a melhoria da qualidade da educação.	Cumprir o disposto no art. 214 da Constituição Federal e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
	Programa Pacto pela Educação em Pernambuco (PERNAMBUC O, 2011)	Política voltada para a qualidade da educação, para todos e com equidade, com foco na melhoria do ensino, das aprendizagens dos estudantes e dos ambientes pedagógicos.	Garantir educação pública de qualidade e formação profissional.
LEGISLAÇÃO	Lei Ordinária nº 16.090, de 30 de junho de 2017 (PERNAMBUC O, 2017c)	Institui o Programa Educação Integrada	Formar de parcerias com municípios direcionadas à melhoria da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ofertados pelas redes municipais de educação.
	Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017 (PERNAMBUC O, 2017b)	Altera a Lei Complementar nº 125/2008	Incluir o Ensino Fundamental na redação da Lei Complementar nº 125/2008.
	Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008	Cria o Programa de Educação Integral	Desenvolver políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à

	(PERNAMBUCO, 2008)		qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.
	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014)	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Cumprir o disposto no art. 214 da Constituição Federal.
	Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015 (PERNAMBUCO, 2015)	Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE	Cumprir o disposto no art. 214 da Constituição Federal e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
	Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019 (PERNAMBUCO, 2019a)	Institui o Programa Criança Alfabetizada.	Fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade.
	Decreto nº 47.729, de 15 de julho de 2019 (PERNAMBUCO, 2019b)	Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDE	Aprimorar os instrumentos que viabilizam a gestão pública por resultados.
RELATÓRIOS	Programa Educação Integrada: Garantindo o direito de aprender de cada criança” (UNICEF, 2019a)	O relatório aborda tanto o contexto inicial do PEI quanto a sua metodologia, os principais resultados, desafios e boas práticas.	Contribuir para que o conhecimento acumulado nessa iniciativa possa ajudar outros municípios e estados a garantir o direito de aprender a todas e a cada uma de suas crianças.

	<p>Programa Educação Integrada: boas práticas para a alfabetização de cada menina e menino” (UNICEF, 2019b)</p>	<p>Relatório produzido durante a implementação do Programa Educação Integrada (PEI) em Pernambuco e busca inspirar gestores e professores de qualquer localidade a replicar as iniciativas, melhorar os indicadores e transformar vidas. De alunos, famílias, professores...</p>	<p>Reunir e disseminar exemplos de que a partir de mudanças simples e até mesmo com materiais já disponíveis nas escolas é possível tornar o ambiente escolar mais atrativo e garantir o direito de aprender de cada menina e menino.</p>
--	---	--	---

Fonte: A autora (2022)

O quadro documental foi dividido em três eixos: (1) documentos norteadores; (2) legislação - leis e decretos; e (3) relatórios.

Quanto ao levantamento bibliográfico acerca do nosso objeto de estudo, julgamos o mesmo necessário por considerarmos que se trata de uma temática ainda pouco estudada. Uma das hipóteses levantadas, inicialmente, é de que a educação (em tempo) integral implementada pelas redes municipais de ensino, seja com a colaboração dos estados ou não, não é uma experiência muito comum, salvo o Programa Mais Educação que vem sendo muito pesquisado, porém este se trata de uma iniciativa do Governo Federal, realizado através de parcerias com as redes municipais e estaduais.

O levantamento realizado se situa na perspectiva da pesquisa denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Segundo Ferreira (2002), estas são definidas como pesquisas de caráter bibliográfico e que têm como objetivo mapear e discutir uma certa produção científica e/ou acadêmica em determinado campo do conhecimento. Romanowski e Ens (2006) também abordam as discussões acerca dos estados da arte, destacando a contribuição desse tipo de pesquisa para se constituir o campo teórico de uma determinada área de conhecimento.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições

da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para a seleção das publicações, utilizou-se como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações⁸ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal de Periódicos⁹, também da Capes. O catálogo e o portal de periódicos se configuram como fontes privilegiadas para essa análise, pois, no catálogo é possível acessar teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação existentes no território nacional desde 1987, e no portal de periódicos pode-se acessar artigos das revistas científicas mais bem avaliadas pelas Capes. Sendo assim, os dois são fontes de dados importantes para a produção e divulgação do conhecimento científico.

No Catálogo de Teses e Dissertações, foram usados na pesquisa os descritores “educação integral” e “redes municipais de ensino”, sendo selecionados, após análise, um total de 104 textos, sendo 15 (quinze) teses e 89 (oitenta e nove) dissertações. No Portal de Periódicos, foram usados, além desses, o descritor “educação integral” e “tempo integral” o que retornou, após análise, um total de 26 artigos que tratam sobre o contexto das redes municipais de ensino. Optou-se por centrar o estudo no período de 2007 a 2017, por considerar o ano de 2007 como um marco para a educação integral no Brasil, a partir da implantação do Programa Mais Educação, pelo Governo Federal.

A partir do mapeamento realizado, constatou-se um número pouco expressivo de trabalhos científicos produzidos sobre o tema até 2013, somente neste ano as publicações começaram a aumentar cada vez mais. De forma geral, os resultados ainda apontam que existem poucos trabalhos tratando de experiências propostas e operacionalizadas de forma independente pelas redes municipais de ensino, como já ocorre em diversos estados brasileiros que adotam iniciativas próprias de educação integral nas suas redes estaduais de ensino, como Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, entre outros.

2.5 ENTREVISTA E QUESTIONÁRIOS

Diante do contexto de pandemia que vivenciamos, não foi possível realizar a pesquisa de campo presencialmente, conforme previsto inicialmente. Então, tivemos

⁸ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: jun. de 2018.

⁹ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: jun. de 2018.

que recorrer às ferramentas e contatos disponíveis para chegar até os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de campo exploratória foi realizada em um dos 5 municípios participantes da pesquisa, através de uma entrevista por telefone, com a coordenadora municipal do Programa Educação Integrada, cujo roteiro encontra-se no Apêndice B. Mantivemos contato com a mesma, que enviou documentos sobre o Programa e encaminhou o questionário online para a escola de tempo integral do seu referido município. O roteiro deste questionário pode ser acessado no Apêndice C. Essa entrevista será identificada no decorrer do texto por “Entrevista CM” e o município será identificado por “Município A”.

Foram respondidos 15 questionários online, sendo 14 respondidos por professores (as) e 1 respondido por um (a) coordenador (a) pedagógico (a) da escola. Todos os(as) professores(as) que atuam no Programa, na referida escola, responderam ao questionário. Desses professores, dois são efetivos e os demais têm vínculo a partir de contratos temporários. Esses questionários estão indicados no decorrer do texto por “Questionário ETI”.

As questões foram divididas em três eixos, além das questões com dados pessoais/profissionais: (1) Resultados do Programa Educação Integrada, eixo no qual eles deveriam marcar em que nível os resultados esperados pelo Programa Educação Integrada foram atingidos na escola. As opções eram: atingido, parcialmente atingido, não atingido, não sei responder e outro; (2) Objetivos do Programa Educação Integrada, no qual eles deveriam marcar seu nível de satisfação relativo à forma que foram concretizados os objetivos relativos à implementação do programa. As opções de resposta eram: totalmente satisfatório, satisfatório, razoável, insatisfatório, totalmente insatisfatório, não sei responder e outro. (3) Educação em Tempo Integral, no qual eles deveriam marcar a opção que representasse suas opiniões acerca do tema.

Após a pesquisa exploratória, foi dado início à pesquisa de campo, na qual mais uma entrevista foi realizada, dessa vez com um técnico da Secretaria Estadual de Educação, que faz parte da equipe estadual de coordenação do Programa Educação Integrada. Essa entrevista está identificada no decorrer do texto por “Entrevista CE” e o seu roteiro se encontra no Apêndice A.

Novos questionários foram enviados para mais uma escola do Município A, mas dessa vez para uma escola regular, o qual foi respondido por 5 professores. Esses questionários são identificados como “Questionários – ER” e o seu roteiro pode ser encontrado no apêndice D. Todos os respondentes desta escola são professores efetivos.

Além disso, foram enviados questionários online para os 15 coordenadores municipais do Programa, dos quais obtivemos resposta de 5 deles. Esses questionários são identificados como “Questionários – CM” e o seu roteiro pode ser encontrado no apêndice E.

No decorrer da realização das entrevistas citadas foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), enquanto nos questionários online o aceite para participação da pesquisa deu-se no próprio instrumento, ao respondê-lo.

Na seção seguinte, abordaremos os pressupostos históricos que desencadearam o atual contexto das políticas públicas na educação, como o desenvolvimento do capitalismo e suas crises, as reformas neoliberais e o gerencialismo, o papel do Estado e de instituições públicas e privadas na formulação e implementação de políticas públicas para a educação.

3 CRISE DO CAPITAL, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Para Boschetti (2009), alguns elementos são fundamentais para explicar o surgimento e desenvolvimento de um determinado tipo de política social em um contexto sócio-histórico definido: “O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevaletentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais” (p. 9).

Foi feito aqui um esforço de situar essas três dimensões – histórica, econômica e política – entendendo que as mesmas não são como partes estanques que se isolam, superpõem ou se complementam, mas como elementos de um todo intimamente articulado, com o objetivo é apontar as múltiplas determinações que influenciam a orientação de políticas educacionais em nosso País.

3.1 CAPITALISMO GLOBAL E REFORMAS NEOLIBERAIS

O capitalismo é um processo de reprodução da vida social que se dá a partir da produção de mercadorias, no qual todas as pessoas estão envolvidas. Para Harvey (2008), o capital “mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo de vida.” (p. 307). Tendo isso em vista, entender como o capitalismo funciona e como tem se desenvolvido historicamente é de fundamental importância para compreendermos as condições em que vivemos hoje.

O capitalismo tem sofrido diversas crises ao longo da história, alterando substancialmente o seu funcionamento. Na visão de Harvey (2014), essas crises são essenciais para a reprodução do capitalismo, pois são nelas que os seus desequilíbrios são confrontados, remodelados e reorganizados para, assim, criar uma nova versão do seu núcleo dinâmico. Uma das crises mais marcantes do capitalismo, se deu no período do seu desenvolvimento mundial, iniciado na década de 1980, fase que marcou a transição do fordismo para um novo regime de acumulação do capital, denominado por Harvey (2008) de “acumulação flexível”.

Muitas foram as mudanças sócio-históricas que ocorreram impulsionadas por esse novo regime de acumulação, que foi marcado pelo confronto direto com a rigidez do fordismo, tendo como objetivo a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Para Alves (1999),

esta crise de superprodução atingiu as mais diversas esferas do ser social, fragilizando o mundo do trabalho e alterando significativamente a forma de ser e a subjetividade da classe trabalhadora assalariada.

Neste quadro geohistórico de reprodução ampliada do capital em escala global, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e corporações transnacionais induzem estados nacionais a promoverem reformas políticas, econômicas e socioculturais, que envolvem amplamente instituições jurídico-políticas e que favorecem a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção. O objetivo é promover a desestatização e a desregulação da economia nacional, privatizando empresas produtivas estatais, sistemas de saúde, educação e previdência (IANNI, 2008).

Para Ianni (1998; 2008), nesse cenário de reestruturação do Estado, destinado a criar o Estado mínimo e decretar a formação de "mercados emergentes", o que está em questão é a destruição de projetos de capitalismo nacional e de socialismo nacional, inclusive com a transformação dessas nações em províncias do capitalismo global, a partir das palavras de ordem como "mercado", "produtividade" e "competitividade", sob a predominância do "neoliberalismo".

De acordo com Saviani (2014), a expressão "neoliberalismo" decorreu de uma reunião promovida em 1989 por John Williamson no *Internacional Institute for Economy*, que ficou conhecida como Consenso de Washington. Esse consenso seria um conjunto de recomendações reformistas demandadas por vários organismos internacionais e intelectuais na área da economia, refletindo o contexto da política mundial de Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), Ronald Reagan nos EUA (1981-1989) e Kohl na Alemanha (1982-1998), governos que representavam o conservadorismo, sob o ultraliberalismo de Hayek e o monetarismo de Milton Friedman.

Para Robertson (2012),

Os mercados e a competição e o papel do setor privado em novas e antigas áreas de serviços, incluindo a educação (Ball, 2007), foram apresentados como "de interesse nacional", centrais para a competitividade na economia global, como meio de diminuir a pobreza e estancar a desaceleração do crescimento econômico, e como fundamentos para a construção de economias baseadas no conhecimento. (ROBERTSON, 2012, p. 286).

Dentre o conjunto de ideias-chaves oriundas do Consenso de Washington, Robertson e Verger (2012) destacam:

[...] a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização). O estatuto especial das atividades do Estado como “serviços públicos” ou não seria mais aplicável ou necessitaria ser radicalmente repensado. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136).

No que diz respeito à América Latina, o consenso envolvia um programa de rigoroso equilíbrio fiscal, através de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como premissa cortes nos gastos públicos; uma rígida política monetária visando à estabilização; e a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial (SAVIANI, 2014).

Em países mais pobres, projetos políticos neoliberais foram levados adiante por meio das Políticas de Ajuste Estrutural (*Structural Adjustment Policies* – SAPs) do BM e do FMI. Mas, esse conjunto de políticas (descentralização, privatização, pagamento por serviços públicos, financiamento comunitário) trouxe consequências devastadoras para a sociedade. Assim, nos anos 1990, já eram evidentes os fracassos do Consenso de Washington, em especial dos níveis de crescimento econômico mundial, consideravelmente mais baixos, que ele presidiu. O consenso foi então reabilitado com a supressão das suas características mais amplas, mas expandindo para incluir uma série de reformas adicionais sob o discurso da “boa governança”: extensivas reformas na administração pública, PPPs, a eliminação de barreiras comerciais e uma nova leva de acordos no mercado internacional. (ROBERTSON, 2012).

Os objetivos definidos pelo consenso de Washington foram, então, traduzidos em novos discursos e estratégias de gestão, induzindo reformas sob um novo modelo de administração pública, nomeado por Hood (1991) como *New Public Management* (NPM). Robertson e Verger (2012) destacam que essa “nova gestão pública” se referia, especificamente a um conjunto de medidas que envolvia “metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público” (p. 1136).

Dardot e Laval (2016) explicam os interesses ocultos dessa nova gestão:

O aspecto “técnico” e “tático” da nova gestão pública permitiu ocultar o fato de que o essencial era introduzir as disciplinas e as categorias do setor privado, intensificar o controle político em todo o setor público,

reduzir tanto quanto possível o orçamento, suprimir o maior número possível de agente públicos, reduzir a autonomia profissional de algumas profissões (médicos, professores, psicólogos etc.) e enfraquecer os sindicatos do setor público – em resumo, fazer na prática a reestruturação neoliberal do Estado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 29-30, cap. 8).

Ainda de acordo com Dardot e Laval (2016), as técnicas utilizadas nessa nova gestão pública se baseiam no tripé objetivos-avaliação-sanção. Com isso, “[...] cada entidade (unidade de produção, coletivo ou indivíduo) passa a ser ‘autônoma’ e ‘responsável’ (no sentido de *accountability*)” (p. 46). Eles recebem metas que devem atingir, que são avaliadas regularmente, sendo a unidade sancionada positiva ou negativamente de acordo com seu desempenho. Diante disso, a eficácia tende a aumentar em razão da pressão constante sofrida pelos agentes públicos, “[...] de tal modo que acabem artificialmente na mesma situação do assalariado do setor privado, que está sujeito às exigências dos clientes e às de seus superiores.” (p. 46).

Com essa conjuntura de flexibilização do trabalho e *accountability*, uma consequência direta é a precarização do trabalho. De acordo com Alves (2018), tanto as condições de regulação do estatuto salarial – contratação precária, remuneração e jornada de trabalho flexível – quanto a organização do trabalho, baseada na gestão toyotista, e a base técnica da produção capitalista, assentada em novas tecnologias informacionais, foram alteradas. O autor apresenta novas formas de precarização do trabalho, nesse contexto:

[...] a (1) *Precarização das condições de existência social do trabalho vivo* decorrente do modo de vida *just-in-time* que produz o fenômeno da *vida reduzida* e provoca *carecimentos radicais* nas pessoas-que-trabalham; e a (2) precarização radical do homem como ser genérico, a *precarização da pessoa humana-que-trabalha* que se manifesta por meio dos adoecimentos físicos e psicológicos do sujeito que trabalha. (ALVES, 2018, p. 1, grifos do autor).

Os elementos da precarização, como o adoecimento e a própria “captura da subjetividade” (ALVES, 2007) são consoantes com o neoliberalismo, uma vez que este “[...] visa à eliminação de toda rigidez inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência.” (LAVAL, 2004, p. 14-15).

Outro fator importante dessa nova gestão é que, além da ênfase no desempenho, o “critério de qualidade” também é importado das empresas privadas para o setor público, uma vez que o Estado é considerado ineficaz e improdutivo para lidar com as novas demandas impostas pela globalização.

A principal crítica que se faz ao Estado é a sua falta global de eficácia e produtividade no âmbito das novas exigências impostas pela globalização: ele custa caro demais em comparação com as vantagens que oferece à coletividade e põe entraves à competitividade da economia. É, portanto, a uma análise econômica que se deseja submeter a ação pública para discriminar não apenas as agendas e as não agendas, mas a própria maneira de realizar as agendas. Esse é o objetivo da linha do “Estado eficaz”, ou do “Estado gerencial”, tal como este começa a se construir a partir dos anos 1980. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 4).

O gerencialismo é empregado como solução para esse cenário de ineficiência, ineficácia e baixa produtividade do Estado diante da globalização, impondo a diminuição do poder do Estado e dividindo a gestão com a sociedade, representada nesse contexto pelo setor privado, uma vez que esse é considerado o mais eficaz.

O postulado dessa nova “governança” é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 22).

Dardot e Laval (2016) têm como hipótese que, para os neoliberais, o principal motivo da superioridade do privado está no efeito disciplinador da concorrência como estímulo ao bom desempenho.

É essa hipótese que se encontra no princípio de todas as medidas que visam a “terceirizar” para o setor privado ora serviços públicos inteiros, ora segmentos de atividades, incrementar as relações de associação contratual com o setor privado (por exemplo, na forma de “parcerias público-privadas”) ou, ainda, criar vínculos sistemáticos de subcontratação entre administrações públicas e empresas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 28, cap. 8).

Peroni (2013) analisa de forma semelhante a hipótese subjacente a essa forma de privatização da gestão: “A proposta então é reformar o Estado, mas como tem o diagnóstico de que o Estado é ineficiente, essa reforma deve ter o mercado como parâmetro de qualidade” (p. 13). Diante disso, o que está em curso é a reforma do papel e da função do Estado, na qual o mesmo deve afastar-se das reivindicações da sociedade civil e se comprometer mais com o que é mundial, como resposta às contradições e limites da forma política relacionada ao modelo econômico adotado naquele momento, assentado no keynesianismo ou Estado do “Bem Estar Social” (*Welfare State*) ou Estado-providência (AFONSO, 2001).

Vale ressaltar que o Brasil sequer chegou a vivenciar, de fato, o *Welfare State*. Em contrapartida, as poucas políticas sociais existentes naquele período passaram a

ser fortemente combatidas e uma série de reestruturações da administração pública encontraram terreno fértil.

As reformas empreendidas no quadro da nova gestão pública, no contexto brasileiro, foram chamadas por Luiz Carlos Bresser Pereira, na época à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), de “administração pública gerencial”, uma proposta de reforma do aparelho do Estado, consubstanciada no Plano Diretor da Reforma do Estado, construído pelo Ministério que presidia, sendo aprovado em setembro de 1995 pela Câmara da Reforma do Estado (BRESSER PEREIRA, 1998).

Para Bresser Pereira (1998), após a eleição e posse do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, a reforma administrativa passa a ganhar notória centralidade, cria-se uma nova oportunidade para a reforma do Estado em geral e, em particular, do aparelho do Estado e do seu pessoal. Os objetivos dessa reforma foram:

[...] a curto prazo, facilitar o ajuste fiscal, particularmente nos estados e municípios, onde existe um claro problema de excesso de quadros; a médio prazo, tornar mais eficiente e moderna a administração pública, voltando-a para o atendimento aos cidadãos. O ajuste fiscal será realizado principalmente através de: a) exoneração de funcionários por excesso de quadros; b) definição clara de teto remuneratório para os servidores; e c) através da modificação do sistema de aposentadorias, aumentando-se o tempo de serviço exigido, a idade mínima para aposentadoria, exigindo-se tempo mínimo de exercício no serviço público e tornando o valor da aposentadoria proporcional à contribuição (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 20).

O segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República no Brasil, de 1998 a 2002, foi um período marcado pela aprovação de medidas provisórias e projetos de lei que desregulamentavam as relações de trabalho.

[...] Datam de 1998, a *contratação por prazo determinado com redução de encargos, o banco de horas, o contrato por tempo parcial e a suspensão temporária do contrato de trabalho*. Todas as propostas de flexibilização laboral foram introduzidas por medida provisória. Foi também em 1998 que FHC enviou ao Congresso Nacional, o primeiro projeto que legalizava a *contratação terceirizada*: o PL 4302. Em 2000, foram instituídos o rito sumaríssimo na Justiça do Trabalho e a Comissão de Conciliação Prévia, que restringiam o acesso ou o direito de recurso na Justiça do Trabalho. [...] Por fim, em outubro de 2001, o Governo FHC enviou ao Congresso, o projeto de lei (PL) 5.483 que instituiu a *prevalência do negociado sobre o legislado*. (ALVES, 2018, p. 11, grifos do autor).

A mudança da CLT tornou-se objetivo do governo de FHC, sob os argumentos mais frequentes de crítica à rigidez da lei trabalhista e a valorização da negociação e

dos sindicatos, principais fundamentos de quem defende a flexibilização. “Portanto, eis os rudimentos daquilo que seria em 2017, numa forma completa, a Reforma Trabalhista de Michel Temer.” (ALVES, 2018, p. 11).

A proposta que tramitava em regime de urgência, o PL 5.483, logo foi aprovada na Câmara dos Deputados, tornando-se o PLC 134. Após a vitória de Lula, nas eleições de 2002, o mesmo encaminhou um pedido de arquivamento do projeto de lei e foi atendido.

De acordo com Alves (2018), o neodesenvolvimentismo brasileiro dos governos Lula e Dilma foi uma singularidade por conseguir coexistir com o Estado neoliberal brasileiro. Enquanto a economia avançou, políticas sociais também foram implantadas, especialmente com respeito à transferência de renda e gasto público. Ainda segundo esse autor, o neodesenvolvimentismo permitiu ainda a valorização do salário-mínimo no País e, inclusive, conteve a lógica da flexibilização da legislação trabalhista preconizada nos governos neoliberais de Collor e FHC.

No entanto, cabe ressaltar que, a vitória de Lula não representou uma oposição ao reordenamento neoliberal posto pelos governos anteriores. Mas sim:

[...] um aprofundamento do neoliberalismo brasileiro, mas com algumas especificidades, graças a peculiar composição social e histórica do PT e sua ligação com os movimentos sociais, sindicatos, etc. É assim que surge, na interpretação de alguns marxistas, o neoliberalismo neopopulista, que irá ser a determinação fundamental das ações e políticas de Lula. (TELES, 2019, p. 124).

Ainda de acordo com Teles (2019), nesse período há uma coexistência entre “medidas de estabilidade financeira e política, corte de gastos, privatizações, etc., com parciais gastos sociais, [...] políticas sociais paliativas e políticas segmentares visando a cooptação de setores dos grupos sociais [...] (mulheres, negros, estudantes, etc.)” (p. 124).

Com a crise do capitalismo global iniciada em 2008 e sua chegada ao Brasil a partir de 2013, a coexistência que havia entre a política neodesenvolvimentista com o Estado neoliberal foi rompida, acirrando a luta de classes diante da grande crise do capitalismo brasileiro, tendo como resultado:

[...] o golpe jurídico-parlamentar de 2016, crônica da morte anunciada da política neodesenvolvimentista e reação organizada (interna e externa) às políticas levadas a cabo pelos governos do PT (2003-2014). Como resultado do golpe de 2016, elaborou-se e aprovou-se a Reforma Trabalhista, que representou não apenas a prevalência do negociado sobre o legislado, mas um arsenal de medidas delineadas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que realizavam, de

modo mais profundo, o intento de desmonte da CLT ensaiada no segundo mandato do governo FHC. (ALVES, 2018, p. 13).

Assim, o ano de 2017 tornou-se um marco histórico contra os trabalhadores brasileiros, com a promulgação da Reforma Trabalhista, através da Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 e, além dela, a aprovação da Lei da Terceirização pela Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017.

Portanto, para Alves (2018), tivemos três grandes momentos na conjuntura de desenvolvimento do capitalismo global, no contexto específico do Brasil: (1) da década de 1990 até 2002, com a ofensiva neoliberal e reestruturação capitalista nos governos Collor/Itamar/FHC; (2) de 2003 a 2016, com a reorganização capitalista e o neodesenvolvimentismo dos governos Lula e Dilma; e (3) o golpe de 2016, com o abrupto reajustamento neoliberal do governo Temer.

Alves (2018) ainda ressalta que, a voracidade da Reforma Trabalhista de Michel Temer de 2017, quando comparada com os projetos de lei de FHC de 2000-2002, deve-se ao cenário do capitalismo global e alto grau da luta de classes no Brasil da metade da década de 2010. Essa reforma diz respeito, não somente às necessidades do processo de acumulação de capital no Brasil, que busca preservar a ordem oligárquico-política da burguesia brasileira, mas também à geopolítica da economia global após a Grande Recessão de 2008 e 2009, na qual tivemos, por exemplo, a entrega do Pré-sal e a mudança da Política Externa brasileira, que sinalizam os interesses por trás do golpe de 2016.

No tópico seguinte apresentamos alguns dos avanços e desafios enfrentados no campo da educação brasileira no contexto de reestruturação do capitalismo e as diversas reformas decorrentes do mesmo.

3.2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO REFORMISTA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No cenário das reformas implementadas desde a década de 1990, descrito no tópico anterior, a educação também sofreu reformas para adaptar-se às novas demandas impostas pela globalização. Em graus diferentes de acordo com o país, essa orientação a favor de um “mercado escolar” dominou as políticas de reforma escolar no mundo nesse período (DARDOT; LAVAL, 2016). Para os autores, isso trouxe “consequências para a fragmentação dos sistemas educacionais e a diferenciação dos locais e dos modos de escolaridade, de acordo com as classes sociais.” (p. 41). Para Laval (2004):

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As “reformas orientadas pela competitividade” tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a “qualidade do trabalho”. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade” (LAVAL, 2004, p. 12).

É nesse cenário, que a responsabilidade do Estado com a educação “[...] como atividade política e social complexa e que deve permanecer, em grande parte, senão totalmente, no setor público e a serviço de interesses públicos” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1134) passa a ser questionada. De acordo com os autores isso se dá uma vez que, pela lógica neoliberal, a educação gera custos que devem ser reduzidos ao máximo, por não atenderem às necessidades do mercado. Há nesse momento a necessidade de formar indivíduos para trabalhar no novo modelo de capitalismo.

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economicismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. (LAVAL, 2004, p. 3).

Nesse contexto, a ideia de fracasso da escola pública, bem como de outros serviços públicos, é justificada pela incapacidade do Estado em gerir o bem público, passando-se a defender a superioridade da iniciativa privada regida pelas leis de mercado, como consequência do próprio processo de reestruturação produtiva. Nesta conjuntura, as ideias pedagógicas predominantes na última década do século XX se tornam essenciais para a compreensão das reformas educacionais no Brasil ocorridas nesse período e que deixaram suas marcas nos sistemas de ensino atuais. Essas ideias são sintetizadas por Saviani (2014):

Em suma, as ideias pedagógicas do Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez

objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na "pedagogia da qualidade total" e na "pedagogia corporativa". (SAVIANI, 2014, p.441-442).

O modelo toyotista pressupõe “métodos que buscam otimizar o tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumentar a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e a taxa de lucro.” (FRIGOTTO, 2013, p. 93). Os diferentes métodos usados nesse modelo têm como objetivo reduzir o tempo e os custos da produção e circulação dos produtos. Diante disso, a escola precisava adequar-se para formar trabalhadores capazes de atuar nesse novo modelo de produção. Para Saviani (2014), essa crença de que a educação pode contribuir com o processo econômico-produtivo é um ponto central da “teoria do capital humano”, surgida no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que preconizavam o pleno emprego. Segundo o autor:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2014, p. 429).

Para Frigotto (2006), no bojo da teoria do capital humano, o processo educativo é reduzido à função de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, certas atitudes e conhecimentos, que vão gerar determinada capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Considerando a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. “A educação passa, então, a constituir-se como um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente [sic], as diferenças de produtividade e renda” (p. 41).

Nesse cenário, voltado às capacidades e competências necessárias para a manutenção do *status* de empregabilidade, a responsabilidade é apenas do indivíduo, que deve ser capaz de se manter competitivo no mercado de trabalho, enquanto o Estado não teria a necessidade de assegurar formação de mão de obra qualificada, através das escolas. Essa auto responsabilização se assenta na ideia de exclusão, uma vez que admite que nem todos terão lugar no mercado, diante da nova ordem capitalista, com a diminuição das vagas de emprego, cada vez mais sendo

substituídas por máquinas, no contexto do desemprego estrutural. É o que alguns autores chamam de “Pedagogia da exclusão” (FRIGOTTO, 2013) Com isso, há um forte estímulo à competição, ao aumento da produtividade e, conseqüentemente, o aumento do lucro capitalista com a extração da mais-valia. Isso pode ser evidenciado tanto nas empresas como no âmbito dos serviços públicos, com a tentativa de redução da folha salarial e gastos trabalhistas e previdenciários.

Seguindo a mesma lógica do neoprodutivismo, passa a ser difundido o lema “aprender a aprender”, que remete às ideias pedagógicas escolanovistas. De acordo com Saviani (2014), no escolanovismo esse lema se referia à valorização dos processos de convivência e relacionamento entre as crianças e com os adultos, de sua adaptação à sociedade. Porém, no contexto atual, esse lema é ressignificado, sugerindo que o mais importante é aprender a estudar, ser capaz de buscar novos conhecimentos e lidar com as mais diversas situações, de forma autônoma, para que com isso o indivíduo consiga ampliar a sua empregabilidade. Na visão de Duarte (2011):

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] O lema “aprender a aprender” é uma forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. (DUARTE, 2001, p. 8).

As orientações oriundas desse lema estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados por iniciativa do MEC, na década de 1990, para servir de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país. Para Saviani (2014), as justificativas sob as quais se apoiam a defesa desse lema nos PCNs são as mesmas apresentadas pelo “Relatório Jacques Delors” – Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1996) –, que ressalta o papel do “aprender a aprender” na educação para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação. Saviani (2014), considera que é no construtivismo, que mantém forte afinidade com o escolanovismo, que se encontra a base científica do lema pedagógico “aprender a aprender”.

Para Duarte (2001), outras teorias são vulgarizadas no campo educacional, além do “aprender a aprender” e do construtivismo, como a “teoria do professor

reflexivo”, que exalta os saberes docentes que se centram na experiência cotidiana, e a “pedagogia das competências”, concepção que defende a aquisição de competências como necessária à manutenção ativa do indivíduo, no campo da empregabilidade.

A pedagogia das competências aproxima a escola da lógica de mercado, priorizando conteúdos propedêuticos que são úteis para a inserção no mercado de trabalho. O objetivo é aumentar a eficiência, obtendo o máximo de resultado com o mínimo de gastos. É nesse contexto, de garantir a eficiência e produtividade, aos moldes do mercado, que o conceito de “qualidade total” é transposto do mundo empresarial para a educação. Para Saviani (2014) “[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (p. 440).

Saviani (2014) destaca ainda que, na década de 1990, a pedagogia tecnicista ganha uma nova roupagem, o neotecnicismo, passando a ser ditada pela valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas de setor público, diferentemente da década de 1970, em que tal objetivo era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado. Freitas (2012) explica que esse neotecnicismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. “No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “*standards*”, medidos em testes padronizados. (p. 383).

Nesse quadro, ganha centralidade a avaliação, como forma de garantir os resultados esperados. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a União foi incumbida da responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis. Para Saviani (2014), a ideia seria avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Ainda na década de 1990, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), tem início o estabelecimento do sistema de avaliação em larga escala no Brasil, que teve sua consolidação a partir da criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP/MEC). O SAEB tem sua origem relacionada às demandas do Banco Mundial e o IDEB teve sua criação como uma das principais propostas de ação do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PDE foi apresentado oficialmente em abril de 2007, ficando também conhecido como o PAC da Educação, em referência ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado no Governo Lula em janeiro de 2007.

De acordo com Teles (2019), embora o PAC se apresentasse como uma medida focada na defesa do desenvolvimento nacional, o mesmo significou, em tese, um aprofundamento da subordinação ao capital transnacional, possibilitando a apropriação, por este capital, de certos recursos do Estado que seriam destinados às políticas sociais. Além disso, o PDE contribuiu para a manutenção de medidas com viés neoliberal no país, priorizando o pagamento dos serviços da dívida (juros e amortização).

O PDE aponta para uma melhoria da educação, no seu âmbito qualitativo, o que é sem dúvida um dos maiores desafios da educação brasileira na atualidade. No entanto, interliga essa melhoria da qualidade à mecanismos de ação neotecnicistas, quando a relaciona com o IDEB, políticas de responsabilização, padronização dos testes e do currículo e, inclusive, com a preconização de competências voltadas para a empregabilidade.

No âmbito do PDE, também foi apresentado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que junto ao Programa Universidade para Todos (ProUni) foram duas grandes medidas obtiveram notoriedade nos mandatos de Lula, no que se refere ao Ensino Superior. Uma outra política que se articulou com o ProUni foi o Programa de Parcerias Público-Privadas, criado no final de 2004 (Lei nº 11.079), tendo um escopo mais amplo, atingindo não apenas a educação. Na referida lei foram estabelecidas as normas para licitação e contratação de empresa privadas a propósito da administração pública. Para Teles (2019), as PPPs tratam-se de uma “nova modalidade maquiada de privatização de setores e serviços públicos estratégicos” (p. 131).

Ao analisamos criticamente as políticas educacionais dos Governos Lula e Dilma, constatamos que o neoliberalismo tem uma continuidade, mas além disso, “um aprofundamento e alargamento do entendimento da educação como mercancia (“mercadoria-educação”). (TELES, 2019, p. 128). Isso pode ser evidenciando,

inclusive, pelo alinhamento de diversos intelectuais desses governos que têm envolvimento com o movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), criado em 2005. É o caso de Jorge Gerdau, um dos fundadores do TPE, que comandou a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), vinculada ao Conselho de Governo da Presidência da República, instalada pela Presidenta Dilma em 2011.

A organização Todos Pela Educação, [...] produz um plano intitulado Compromisso Todos pela Educação ainda no primeiro governo Lula. Tal plano foi fundamental para a produção do PDE, inclusive foi originado no plano lançado pelo governo chamado Plano de Metas Todos pela Educação, em franca subordinação àquela organização. A tentativa dessas políticas, enfim, é a conformação de uma conciliação entre as mais diversas frações burguesas no interior do capitalismo subordinado brasileiro, com a convergência de um modelo neoliberal. (TELES, 2019, p. 134).

Os vínculos e diretrizes do TPE alinham-se diretamente às recomendações do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc. que têm um papel significativo no sentido de contribuir para que esses governos adotem políticas educacionais que atendam aos interesses das classes dominantes, servindo ao capitalismo.

Dessa forma, as políticas educacionais dos governos de Lula e de Dilma não representaram um abandono da perspectiva neotecnicista e neoliberal, mas sim uma continuidade e um certo aprofundamento de reformas com esse viés, apesar do histórico do PT ser marcado pela crítica ao capitalismo e por sua estreita ligação com os movimentos sociais dos trabalhadores.

3.3 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS REFORMAS RECENTES

Diante do contexto tão desfavorável que se constituiu a partir das reformas tratadas nos tópicos anteriores, é importante mencionar como têm atuado os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM), na orientação e indução de políticas que deveriam buscar a reversão da questão da pobreza e da desigualdade, mas que na prática apenas amenizam o problema ao invés de combatê-lo.

Uma das premissas do Banco Mundial é que a diminuição das desigualdades está diretamente relacionada à redução da pobreza. De acordo com Pereira (2010), desde os anos 1950 o Banco Mundial está no centro do debate internacional sobre desenvolvimento, tendo como uma das principais dimensões a redução da pobreza, que foi introduzida mais efetivamente durante a gestão de McNamara (1968-1981),

mas que é seguida pelo esvaziamento da ideia de “combate à pobreza” na agenda operacional do Banco durante a primeira metade dos anos oitenta, para depois retornar, a partir de 1986-87, “associado à governabilidade dos programas de ajustamento estrutural promovidos pelo Banco em conjunto com o Fundo Monetário Internacional” (p. 260). O autor ainda argumenta que, a partir de então, através de uma neoliberalização da política social, o Banco Mundial prescreveu e legitimou programas voltados à pobreza como instrumentos preferenciais de ação dos Estados nacionais, mas apenas para alívio paliativo e focalizado desta.

Robertson (2012) afirma que essa política neoliberal do BM teve consequências negativas para o crescimento econômico e a igualdade social no mundo, bem como, de acordo com a autora, trouxe efeitos danosos para a educação, com as orientações voltadas principalmente à privatização das atividades educacionais e o foco nos rendimentos mensuráveis.

[...] desde os anos 1980, com a mudança para o “neoliberalismo” como paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento, as políticas do BM têm tido consequências negativas para o crescimento econômico e a igualdade social no mundo. [...] envolvendo [...] pagamento por serviços públicos, a privatização de mais atividades educacionais e uma conexão direta entre gerenciamento e financiamento da educação por rendimentos mensuráveis’ (ROBERTSON, 2012. p. 283).

De fato, a atuação do Banco Mundial no Brasil, especificamente, e na América Latina e Caribe, de uma forma geral, é bastante recorrente e direcionada para diversas questões, como mostram os relatórios por ele divulgados, com foco na educação.

O relatório “Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014) destaca que a baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre a qualidade da educação e, por consequência, para a redução da pobreza.

Outro relatório chamado “Um ajuste justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017) defende a adoção de políticas privatistas para a educação no país como saída para a crise econômica em defesa de um desenvolvimento mais sustentável. Nesse relatório, o BM orienta o Brasil a reduzir os investimentos na educação pública em 1,5% do PIB, retrocedendo aos níveis da década de 90 (4% do PIB).

Um outro relatório do Banco Mundial intitulado “Retomando o Caminho para a Inclusão o Crescimento e a Sustentabilidade” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016), apresenta diretrizes econômicas de ataques à previdência e privatização dos serviços públicos. Nesse mesmo documento, a utilização de parcerias público-privadas na educação básica é posta como solução para a ineficiência escolar. Alinhado com essas orientações, o ex-Presidente Michel Temer instituiu o “Novo Regime Fiscal”, conhecido como “Teto de Gastos”, através da Emenda Constitucional 95/2016, limitando as despesas e investimentos públicos do governo por um período de vinte anos – atingindo diretamente as áreas de saúde e educação.

Estes cortes, em conjunto com recentes reformas educacionais, já estão comprometendo as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, já que, para a efetivação das mesmas, há necessidade de aumento dos investimentos em educação dos atuais 5,5% para 10% do PIB até 2024, através da implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

O CAQi determina que as escolas públicas da educação básica (da creche ao ensino médio) contem com profissionais da educação bem remunerados, com política de carreira e formação continuada. Em todas as unidades escolares o número de alunos por turma também deve ser adequado, evitando salas superlotadas. E todas as escolas devem ter água potável, energia elétrica, além de insumos como bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática, internet rápida e quadra poliesportiva coberta, bem como todos os recursos para a realização de seu projeto político-pedagógico. Já o CAQ representa o esforço financeiro capaz de aproximar o Brasil do padrão de investimento dos países mais desenvolvidos em termos educacionais, melhorando substantivamente a remuneração dos (as) profissionais da educação. Portanto, o CAQi é uma etapa para o CAQ. (CARA, 2019, p. 7).

Somente esse ano (2020), o novo Fundeb¹⁰ foi aprovado por unanimidade no Senado Federal, com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), sendo agora parte permanente de nossa Constituição Federal de 1988.

É um momento histórico e também inédito, já que é a primeira vez na História do país que dois mecanismos educacionais criados na sociedade civil são constitucionalizados. O texto, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, representa um passo decisivo para o financiamento adequado da educação básica pública gratuita e de qualidade no país. Por meio do CAQ, agora há possibilidade de que

¹⁰ No entanto, cabe ressaltar que a possibilidade de sua efetivação fica constringida, contraditoriamente, pela atual política de austeridade prevista para os próximos vinte anos.

os recursos da educação, especialmente o dinheiro do novo Fundeb, chegue efetivamente nas escolas, melhorando as condições de oferta da educação e o padrão de qualidade das unidades escolares, sempre com fortalecimento do controle social. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 1).

O Governo Federal instituiu também o chamado “Novo Ensino Médio” através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), regulamentando também a BNCC, desconsiderando o Plano Nacional de Educação 2014–2024, construído em torno de um grande debate para a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira, e alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Em resumo, o novo ensino médio prioriza a flexibilização da matriz curricular, a articulação com a educação profissional e a educação integral com apoio financeiro do governo federal, mesmo diante da aprovação da PEC do teto dos gastos (Emenda Constitucional nº 95/2016) por esse mesmo governo, que congela gastos públicos primários por 20 anos (educação, saúde, segurança, assistência social etc.). As alterações principais feitas na LDB em função da reforma do ensino médio, são destacadas por Costa e Silva (2019):

[...] a ampliação da carga horária anual, de 800 para 1.400 horas; a inclusão obrigatória pela BNCC referente ao ensino médio de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; e a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio. Os currículos do ensino médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O currículo do ensino médio será composto da BNCC e de itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, também consideradas áreas do conhecimento [...]. (COSTA; SILVA, 2019, p. 7-8).

Para os autores (ibid.), ao substituir a organização do currículo em disciplinas por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional) e com a não-obrigatoriedade da área de ciências sociais, “atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores.” (p. 8).

No que diz respeito à oferta do novo ensino médio,

O parágrafo 11º, VI, do mesmo artigo prevê que as exigências curriculares do ensino médio poderão ser atendidas por cursos realizados por meio do ensino a distância ou educação presencial mediada por tecnologias, conforme aprovado na Comissão Bicameral da BNCC do Conselho Nacional de Educação. Fica sob responsabilidade das escolas orientar os alunos no processo de escolha de áreas do conhecimento ou de atuação profissional. O Art. 6º, IV, da reforma institui a figura de profissionais com notório saber, alterando o Art. 61 da LDB nº 9.394/96. Por fim, o Art. 13 institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (COSTA; SILVA, 2019, p. 8).

Tais mudanças no cenário educacional não se deram de forma tranquila, sem embates, elas têm despertado mobilizações e análises através de notas, pareceres, manifestos, trabalhos acadêmicos de diversos sujeitos individuais e coletivos. A reforma do ensino médio foi implementada por meio de Medida Provisória, sem haver discussão com os professores e com a sociedade. Como provoca Orso (2017):

O recado foi enviado. Se a educação está mal e, se são os professores que ensinam ou deixam de ensinar, a conclusão lógica, líquida e certa é que a responsabilidade pela situação da educação é exclusivamente dos professores e de ninguém mais. E se a responsabilidade pelo “fracasso escolar” é dos professores, é preciso tirar deles as decisões sobre os rumos da escola e nem devem ser chamados para discutir, nem opinar, afinal, fazem parte do problema, não da solução. (p. 53).

Matos (2019) constatou que as medidas previstas na reforma do ensino médio instituíram, dentre outras:

[...] a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a viabilidade de parcerias com entes não-estatais, a formação profissional aligeirada e a figura do professor com notório saber. (p. 241).

No que se refere ao estreitamento curricular, Frigotto (2016) destaca que,

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adocece. (FRIGOTTO, 2016).

Para Nomeriano e Silva (2019), a reforma do ensino médio é uma grave ameaça à educação, a partir da qual os filhos da classe trabalhadora, serão levados a optar pelo ensino profissionalizante, em detrimento do ensino superior. “Oficializa-

se mais uma vez na educação brasileira que os trabalhadores não podem conhecer mais do que a burguesia permite que eles conheçam.” (p. 50). Ramos (2017) também concorda com essa afirmação ao afirmar que os propositores da reforma do ensino médio sequer ouviram a comunidade educacional ou mesmo os alunos para saber o que de fato eles têm interesse. Então, colocaram que o interesse era ter uma formação mínima, que na prática é precária e vai ser uma realidade principalmente para os filhos da classe trabalhadora.

A BNCC é parte de uma política que cria mecanismos de controle, classificação e avaliação de resultados. O viés de regulação e o controle educacional se intensifica a partir da BNCC, uma vez que “seus princípios não só reiteram uma concepção educacional voltada para a Teoria do Capital Humano, mas, sobretudo, condiciona psíquica e ideologicamente a condição de subserviência na atual forma de sociabilidade por meio das competências socioemocionais.” (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 902, grifos nossos). Nesse contexto, as competências socioemocionais são apresentadas como preparação psíquica necessária à condição de sobrevivência na atualidade,

Anuncia-se, portanto, a necessidade de mudança na forma de lidar com as novas necessidades da realidade social – ser resiliente, autorreflexivo, ter uma mentalidade para o crescimento, etc. [...] Em síntese, a ênfase nos aspectos socioemocionais da BNCC, condiciona os indivíduos a uma educação que prioriza a cognição emocional, ou seja, o constante “aprender a aprender”, em detrimento do conhecimento científico produzido e sistematizado historicamente pela humanidade. (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 117).

Para a autora (idem), a reforma educacional implementada pela BNCC, pressupõe uma continuidade nas reformas curriculares da década de 1990 no Brasil, uma vez que a BNCC acirra os pressupostos de projeções curriculares, como os PCN e as DCN, e revestindo-se de conceitos aparentemente novos, mas, com a mesma finalidade educativa de preparação para o capital.

Alinhadas à BNCC outras orientações têm sido trazidas, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dada pela Resolução CNE/CP nº 2, e 20 de dezembro de 2019, e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), dada pela Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CP nº

1, de 5 de janeiro de 2021 e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Além, da proposta de Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que está em discussão desde 2021.

Temos, assim, constituído um arsenal de tentativas de padronização do currículo e da docência (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Para Lima e Sena (2020), “o campo de convencimento ideológico para a lógica do capital é amplo e, no caso da educação escolar, ela ocorre, especialmente, por via das reformas curriculares” (p. 18). Para os autores, não há coincidências entre a implementação da lógica das competências e habilidades da BNCC e BNC e os conceitos estritamente neoliberais.

Com a implementação da BNCC e BNC de Formação de Professores, temos na realidade, a imposição ideológico-prática dos ditames do capital com convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes e um recuo na reflexão crítica radical da sociedade, que vai sendo substituída pela lógica do “aprender a aprender” [...] (LIMA; SENA, 2020, p. 18).

Para Lima e Sena (2020), o resgate da pedagogia das competências, como perspectiva teórica hegemônica nos documentos orientadores dos currículos da Educação Básica e da formação de professores, significa o retorno ao neotecnicismo, que fragiliza a formação escolar da classe trabalhadora. “Mas não apenas isto, a rendição à pedagogia das competências, também expõe o alinhamento, definitivo, das políticas educacionais brasileiras, com o projeto de dominação do capitalismo global.” (p. 28).

Tarlau e Moeller (2020) argumentam que o processo acelerado de elaboração e aprovação da BNCC resultou da prática do consenso por filantropia, que “demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias.” (p. 554).

Outros estudos tratam sobre as relações público-privado no contexto não somente da Base Nacional Comum Curricular (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019; BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018), mas também no âmbito da reforma do ensino médio (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Na seção seguinte discutiremos essa questão mais efetivamente, tendo em vista que a parte mais significativa do projeto neoliberal de dominação do capitalismo talvez seja a mercantilização da educação, com o acesso livre das empresas e instituições privadas na definição das metodologias, do currículo, da formação dos professores e, especialmente, da gestão educacional. Discutiremos também como a regulamentação do regime de colaboração no Brasil assume importância e urgência se considerarmos as consequências que esta desregulamentação pode provocar, quando aliada às reformas empreendidas desde a década de 1990, em especial às novas formas de gestão pública que abriram as portas para a privatização do público.

4 GESTÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Na seção anterior tratamos sobre a questão da ascensão das políticas neoliberais a partir dos anos 1990, como a gestão pública ganhou uma nova roupagem nesse contexto e quais as consequências dessas mudanças para o âmbito educacional em geral e, em específico, no caso do Brasil. Nesta seção, trataremos da discussão acerca dos papéis assumidos e as relações estabelecidas entre estados, municípios e organizações privadas no âmbito da gestão educacional, bem como trataremos mais especificamente sobre as (re)definições das relações entre Estado e sociedade, decorrentes desse novo modo de operação da gestão pública, centrada na privatização.

4.1 REGIME DE COLABORAÇÃO ENTRE OS ENTES FEDERADOS

Regime de Colaboração é a forma de trabalho conjunto de entes federados (União, Estados e municípios) e está previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e também no Plano Nacional de Educação (em vigor entre 2014 e 2024).

No campo da educação, a cooperação entre os entes federados e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino encontram fundamentos, em especial, nos artigos. 22, 23, 24, 25, 30, 35, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214 da Constituição Federal, de acordo com Lagares, Cavalcanti e Rocha (2018). Nela, está definido que os entes federados devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, porém não definiu, entre as competências dos municípios a de legislar sobre o seu próprio sistema. Ainda assim, a Constituição de 1988 consolidou significativas mudanças para os municípios, que passaram a constituir um dos entes da federação, podendo “elaborar sua Lei Orgânica, escapando, assim, da tutela dos estados, que até então eram considerados únicos componentes da federação.” (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

Somente com a Emenda Constitucional n. 14/96 a atuação prioritária dos municípios foi atualizada. Essa Emenda, em seu Art. 3º dá nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos. Ficando assim estabelecido que a União “organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva” (§ 1º). Além de fornecer assistência técnica e financeira aos demais entes federados, de modo a “garantir

equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (§ 1º). A incumbência dos Municípios fica sendo a de atuar “prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (§ 2º), enquanto isso, “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (§ 3º). O § 4º define que “Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

Para Camini (2013), mesmo com os avanços da Constituição, o pacto federativo brasileiro convive com intensas desigualdades sociais e regionais, que afetam a capacidade arrecadadora de alguns entes federados, tornando difícil cumprir o proposto. A mesma ideia é apresentada por Oliveira (2009):

O arranjo federativo, pensado para ser o sustentáculo básico da democracia, rompendo com a tradição centralizadora, garantindo a distribuição de poderes e responsabilidades por meio do regime de colaboração [...], encontra resistências e enfrenta fortes contradições na sua operacionalização. A engenharia institucional, pensada para dar viabilidade ao pacto por meio do estabelecimento de parcerias entre municípios, estados e União, apresenta limites, resultantes de uma relação de tensão, em grande medida pela insuficiência de recursos financeiros nas unidades federadas, o que limita a autonomia decisória e executiva, indispensável à descentralização democrática. A disparidade nas condições de negociação entre os diferentes entes da federação, a despeito da autonomia conferida a cada um, tem resultado em dependência econômica e política de alguns entes em relação a outros, colocando em risco a qualidade da universalidade dos direitos. (p. 23).

Lagares, Cavalcanti e Rocha (2018) enfatizam que a cooperação federativa e o regime de colaboração no contexto da Constituição, apresentam um “[...] outro formato para uma estrutura de gestão historicamente verticalizada de cima para baixo, com a simples desconcentração de tarefas da União para os Estados e desses para os Municípios” (p. 6), sendo assim um tipo de organização que possibilita a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, “[...] responsabilizando todos os entes federados e os sistemas de ensino com atribuições específicas, que se desempenhadas adequadamente poderão desenhar outro mapa educacional” (p. 6).

No entanto, os mesmos autores (*ibid.*) alertam sobre a necessidade de se compreender as possibilidades e limitações da opção por um tipo específico de regime para a gestão da educação nacional, o que demonstra a disputa política e conceitual entre projetos societários distintos. O alerta tem como base a tese de Cury (2002) apud Lagares, Cavalcanti e Rocha (2018):

A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. (p. 3).

No que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), o princípio do regime de colaboração é encontrado no seu Art. 8º: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, apresentando uma divisão de atribuições entre os entes federados, explicitando o papel da União na coordenação da política nacional de educação e na articulação dos diferentes níveis e sistemas (art. 8º, § 1º). Enquanto os Estados, entre outras atribuições, devem “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (Art. 10º) e os Municípios deverão “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (Art. 11º).

Tanto a Emenda Constitucional 14/96 como a LDB 9394/96, apresentam as atribuições e competências dos entes federados na educação básica, como uma tentativa de superação do impasse federativo da Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à cooperação educacional. No entanto, Lagares, Cavalcanti e Rocha (2018) chamam atenção para o fato de que, ainda que a LDB trace algumas bases para a materialização do Regime de Colaboração, não podemos esquecer o contexto em que a mesma está envolta, nos anos 1990, no qual o regime de colaboração “carrega outra natureza e outro sentido, distintos da tese do período constitucional, considerando o acirramento do projeto neoliberal no país com a eleição de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso” (p. 7).

De fato, para compreender o regime de colaboração, especialmente no que se refere ao financiamento da educação, temos que contextualizar o momento vivenciado no período em questão, no qual o capitalismo em uma de suas diversas tentativas de superação das crises incorpora uma doutrina liberal, se caracterizando:

[...] do ponto de vista econômico, pela contração da emissão monetária, elevação de taxas de juros, redução dos impostos sobre altos rendimentos, privatizações, liberdade para o mercado e, do ponto de vista social, pela elaboração de taxas “naturais” de desemprego, repressão aos movimentos sociais, tais como greves e outros movimentos sindicais (COSTA, 2010, p. 106).

No contexto atual, a mais recente norma que dispõe a respeito do regime de colaboração e cooperação é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Ele traz a ideia das instâncias permanentes de negociação e cooperação entre os entes federados, com a justificativa de fortalecimento do regime (Art. 7º), afirma a colaboração e a cooperação nos processos de avaliação da educação nacional (Art. 11º) e trata do Sistema Nacional de Educação (Art. 13º). No PNE há pelo menos 25 Estratégias que mencionam o regime de colaboração e a cooperação (BRASIL, 2014).

Lagares, Cavalcanti e Rocha (2018) destacam que no contexto da elaboração do PNE, “o regime de colaboração foi uma das teses centrais dos defensores da escola pública, como uma das possibilidades para a institucionalização do Sistema Nacional de Educação e a descentralização da gestão da educação” (p. 8). No entanto, assim como Costa (2010), os autores reiteram que “não é possível dissimular a emergência da contradição reforçada pelo modelo de Estado após a reforma nos anos 1990, e ancorada no modo de produção capitalista” (p. 2).

As discussões sobre o regime de colaboração têm se desenvolvido de forma pertinente nos principais espaços para a gestão democrática da educação, com o Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2012) e nas Conferências Nacionais de Educação de 2010 (BRASIL, 2010) e 2014 (BRASIL, 2014).

A partir da Constituição Federal de 1988, mesmo sendo restrita ao ensino público, a gestão democrática da educação também encontrou espaço, enquanto uma exigência legal. Esse princípio constitucional se tornou um marco na política educacional brasileira nas duas últimas décadas, através do debate nos fóruns organizados pelos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, frente às reformas implementadas pelos governos em diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal). (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Behring e Boschetti (2011), a concepção de controle democrático da Constituição de 1988 e a criação dos Conselhos de políticas e de defesa de direitos no Brasil foram grandes marcos políticos e institucionais no formato das políticas públicas brasileiras, num país que vislumbrava uma perspectiva nítida de reforma e que a democracia não era uma regra. As autoras observam que os Conselhos têm grandes potencialidades na negociação de propostas e ações que podem beneficiar

a sociedade e aprofundar a democracia. No entanto, há também dificuldades para que haja participação e pleno desenvolvimento na direção de atingir esses objetivos.

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), aprova o Parecer CNE/CEB nº 9 (BRASIL, 2011) publicizando a proposta de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como ideia de fortalecimento e implementação do regime de colaboração.

Os ADEs são propostos como instrumentos de gestão pública, para assegurar o direito à educação de qualidade, para contribuir na estruturação e aceleração de um Sistema Nacional de Educação e como uma forma possível de se efetivar o regime de colaboração. (LAGARES; CAVALCANTI; ROCHA, 2018, p. 12).

No ano seguinte, o CNE aprova o Parecer nº 11/2012 (BRASIL, 2012), tratando do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, expondo que a efetivação do regime de colaboração está condicionada a criação do Sistema Nacional de Educação.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, voltado especificamente para a proposição do Sistema Nacional de Educação, também defende a necessidade do regime de colaboração:

[...] a construção de um **sistema nacional de educação** requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo **diretrizes educacionais comuns** a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da **regulamentação** das atribuições específicas de cada ente federado no **regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado**. (CONAE, 2010, grifos do autor, p. 21-22).

O documento de referência para a segunda CONAE, em 2014, trata sobre o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação, destacando a importância da participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração (BRASIL, 2014a). O objetivo geral para a Conferência é “propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (p. 11).

É fato que a participação social democrática promove transparência e visibilidade das ações na execução de políticas públicas, e contribui para a promoção da igualdade e equidade nessas políticas, pois é através do controle social que são expressas, da melhor forma, as demandas sociais. Porém, o ponto chave da

discussão acerca da democracia é que, diante do neoliberalismo e da mundialização, o controle democrático e a tomada de decisões foram comprimidos, pois os Estados-nação tiveram sua autonomia limitada e sua soberania foi afetada por movimentos que representaram desafios para a democracia. Um grande exemplo, foi o corte de gastos sociais.

As conquistas democráticas dos trabalhadores e do movimento popular nos anos 1980 traziam a perspectiva de uma ampla e profunda reforma democrática do Estado, que incluiu o novo estatuto dos municípios e a revisão do pacto federativo no país. No entanto, a transformação desse projeto em processo não pôde ser plenamente realizada, já que veio se deparando com obstáculos econômicos, políticos e culturais, o que exige persistência, uma vontade política forte e a compreensão de que estão sendo empreendidas mudanças a longo prazo. Qualquer expectativa de curto prazo pode ser frustrante para os que apostam nesse projeto, considerando as forças que a ele se opõem, hoje. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 182).

A experiência dos Conselhos como arena de controle democrático, espalhando-se territorialmente e politicamente, não é o suficiente ainda para que se diga que houve uma redemocratização efetiva no Estado brasileiro. No entanto, este é um processo em curso que, de acordo com Behring e Boschetti (2011), tem potencialidades democráticas, mas é, também, perpassado por práticas antidemocráticas, fruto de uma sociedade heterogênea, que é atravessada por interesses e tensões, características de uma sociedade de classes e repleta de outras contradições articuladas e/ou decorrentes desta.

Na mesma esteira de pensamento, e considerando a importância das normas e os documentos existentes regulando o regime de colaboração, Lagares, Cavalcanti e Rocha (2018) compreendem que estes não conseguem “imprimir a sistematicidade necessária a esse regime, como seria possível por meio de uma norma nacional específica e única” (p. 16), entendendo que esse movimento de sistematização é impossível sem uma discussão política e teórica a respeito deste regime, tendo em vista que os problemas relacionados com a frágil implementação do regime de colaboração estão vinculados a causas maiores.

O contexto reformista tratado nas seções anteriores também serviu como base para reforçar a implementação de políticas de educação (em tempo) integral, e como consequência justificar a adoção de práticas privatistas. Na próxima seção trataremos sobre a presença do empresariado e a privatização na educação.

4.2 EMPRESARIADO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Com o plano da reforma do Estado, na década de 1990, uma nova forma de execução das políticas educacionais no Brasil passa a existir, através de uma “parceria” entre o Estado, que financia, e a sociedade civil, que executa. Outra forma prevista neste plano seria o quase-mercado, introduzindo concepções da gestão privada nas instituições públicas. Para Camini (2013), o objetivo principal dessas reformas era a modernização do Estado brasileiro, adequando-o às demandas da economia mundial, por meio de uma administração “gerencial”. Dentre as principais características desse modelo de gestão gerencialista, têm destaque:

[...] a descentralização política, por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; a descentralização administrativa, por meio de delegação de autoridade aos administradores públicos [...]; as organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas [...]; a definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho [...]; o controle dos resultados a *posteriori*, em do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; a administração voltada para o atendimento do cidadão em vez de autorreferida. (CAMINI, 2013, p. 71-72).

Nessa perspectiva gerencialista, outros movimentos foram desencadeados, como o incentivo à parceria com empresas na manutenção das escolas; a instituição de parcerias público-privadas e adoção de tecnologias educacionais produzidas por instituições privadas (CAMINI, 2013). Esses movimentos permitiram a expansão da lógica de mercado nos setores públicos, que eram tidos como responsabilidade do Estado.

A partir da década de 1990, de acordo com Costa (2019), surgem arranjos ainda mais complexos, que vão da concepção à oferta educacional. “A educação passou a ser objeto, dentre inúmeras medidas de racionalização técnica, de diversos arranjos entre as esferas pública e privada.” (p. 161). Costa (2019) destaca que, mesmo de forma camuflada, a própria LDB assegurou as relações público-privadas na educação: “Por meio do Art. 20, incisos I a IV da LDB nº 9394/96, foram abertas as possibilidades para instituições do setor privado ‘sem fins lucrativos’, tais como as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, receberem recursos públicos.” (p. 170).

De acordo com Pires (2020), a partir desse período, define-se na Inglaterra uma orientação alternativa ao neoliberalismo, a Terceira Via, tendo como um dos seus principais teóricos Anthony Giddens. Com isso, houve um maior estímulo às parcerias

público-privadas na educação em parte pelo neoliberalismo, mas principalmente pela terceira via, que se caracteriza pela “[...] presença do voluntariado, a desresponsabilização da esfera estatal para com os direitos sociais, a meritocracia nas questões da avaliação escolar e a responsabilidade pela execução da sociedade civil.” (PIRES, 2020, p. 14)

É nesse contexto que, de forma específica no Brasil, temos a apresentação de uma série de mecanismos nos quais as fronteiras entre o público e o privado são explicitamente redesenhadas, como o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, no qual é apresentada a figura jurídica do público não estatal (BRASIL, 1995), a regulamentação do trabalho voluntário, através da Lei 71/1998 (BRASIL, 1998), a institucionalização das Organizações Sociais (OS), feita pela Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998) e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), feito pela Lei nº 9. 790/1999 (BRASIL, 1999).

Para Cavalieri (2014), no que se refere às parcerias, o que predomina hoje na área educacional são aquelas com organizações empresariais de grande porte, com ou sem fins lucrativos, que prestam consultorias aos órgãos de governo para a formulação política, elaboração de documentos e materiais de orientação aos professores.

Ao que se pode constatar, esses grandes grupos estão diretamente envolvidos com as reformas educacionais em curso no país, especialmente a reforma do ensino médio. De acordo com Borges (2016), foram convidados pelo menos sete representantes de fundações e institutos empresariais para as audiências públicas sobre a reforma: Denis Mizne, diretor-executivo da Fundação Lemann; Ricardo Henriques, superintendente-executivo do Instituto Unibanco; Ana Inoue, consultora de educação da Fundação Itaú; Anna Penido, diretora executiva do Instituto Inspirare; Priscila Fonseca da Cruz, presidente-executiva do “Todos pela Educação”; David Saad, Diretor-presidente do Instituto Natura; e Marcos Magalhães, Presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE).

Para Borges (2016), as fundações embora costumem se colocar como apartidárias, ao participarem ativamente da criação e execução de políticas públicas, como a reforma do ensino médio, comportam-se como partidos. E os interesses que ficam por trás destes “partidos” nem sempre são fáceis de identificar, uma vez que a filantropia pode ser usada para vários fins, honestos ou não, como o desejo por um

mundo melhor, o tráfico de influência, e até a lavagem de dinheiro. Além disso, essas fundações podem receber isenções fiscais e imunidades tributárias e, principalmente, formação para seus funcionários.

A presença do privado na educação pública cria um terreno que distancia formas de gestão democrática em detrimento da lógica empresarial, nesse cenário, a educação geralmente continua sendo financiada pelo poder público, mas a filosofia adotada passa a ser aquela da esfera privada. Porém, são diferentes as formas que a privatização pode se manifestar. Para Moraes (2002) o termo privatizar, em seu sentido estrito, que seria “[...] transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos” (p. 20) é apenas uma das formas de privatização.

[...] Pode-se delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade. Pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos “como se” estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Diferentes modos de descentralização e dispersão de operações – com a correspondente centralização e o insulamento dos âmbitos de definição das grandes políticas, das práticas de avaliação de desempenho, de distribuição do bolo orçamentário – são pensadas como formas de introduzir o *ethos* privado (dinâmico, purificador) do mercado no reino das funções públicas. (MORAES, 2002, p. 20).

O processo de privatização do público no caso brasileiro ocorre tanto pela direção como pela execução, ou por meio de ambas, de acordo com Peroni (2020), que destaca no processo de direção, “o Movimento Todos pela Educação, em que os empresários buscam influenciar o governo federal, tanto na pauta educacional quanto na venda de produtos educativos” (p. 9) e no processo de execução, destaca a expansão da oferta da educação infantil via creches comunitárias, os programas de Educação de Jovens e Adultos e os programas de educação profissional, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

[...] instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por intermédio da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e de sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. Nesses casos, a privatização ocorre via execução e direção. Parcerias entre os Instituto Unibanco (CAETANO, 2018) e Ayrton Senna (PERONI, 2011; COMERLATTO, 2018) com escolas públicas trabalham no propósito de definir políticas, com a concepção, o acompanhamento e a avaliação da educação nas redes públicas parceiras (PERONI, 2020, p. 9).

Rikowski (2017) afirma que existem duas formas principais de privatização. A direta, que “envolve a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais” (p. 399) e a segunda

forma, na qual há “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade” (p. 400).

Peroni (2020) destaca que sobre a segunda forma de privatização, apresentada por Rikowski (2017), a literatura traz importantes pesquisas no Brasil, como os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹¹ e pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹². Além da pesquisa nacional para análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional realizada por Adrião e Peroni (2011) e o mapeamento realizado por Adrião (2018) sobre formas de privatização em três dimensões – gestão da educação, oferta educacional e currículo.

Destacamos o último estudo citado, no qual Adrião (2018) distribui as formas recentes de privatização da educação em três dimensões: (1) oferta educacional, (2) gestão da educação pública e (3) currículo.

(1) Privatização da OFERTA EDUCACIONAL – financiamento público, através de subsídios à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas ou à demanda por meio de incentivos fiscais; oferta privada, escolas privadas com fins de lucro; tutorias, aulas particulares; e incentivos à escolha parental, a introdução de *charters schools*; a adoção de cheque-educação ou *voucher* e a educação domiciliar ou *homeschooling* (ADRIÃO, 2018).

(2) Privatização da GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – gestão escolar, transferência da gestão escolar para Organizações com ou sem fins lucrativos ou para cooperativas de trabalhadores ou de pais; gestão educacional, transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs ou para organizações sem fins lucrativos (ADRIÃO, 2018).

(3) Privatização do CURRÍCULO – Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado ou de Sistemas privados de ensino (SPE) (ADRIÃO, 2018).

¹¹ Disponível em: < https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao> Acesso em: ago./2021

¹² Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gprppe/>> Acesso em: ago./2021

Corroborando com as formas de privatização na educação descritas por Adrião (2018), exemplos de modelos de educação privatizadas e corporativas examinados pela literatura são citados por Tarlau e Moeller (2020): os *vouchers* escolares; as escolas *charter* e os créditos fiscais educacionais; a gestão corporativa e privada de escolas públicas e escolas que visam ao lucro; a provisão privada de tecnologia da informação; e a expansão da educação suplementar e de serviços de testes por empresas.

É preciso ressaltar que, com a abertura dada à privatização na educação, o empresariado tem se organizado estabelecendo relações que são consensuais junto ao Estado. Com o “diagnóstico” da ineficiência da gestão pública, como se tudo o que for público e gratuito seja ineficiente, a lógica empresarial se torna ideologicamente justificada, conseguindo obter consenso, influenciando ou mesmo definindo o público, não somente na agenda, mas na execução de políticas, determinando o conteúdo e a gestão da educação.

Assim, as relações entre Estado e sociedade civil em Gramsci (TARLAU; MOELLER, 2020) e a concepção de Estado em Marx e em Gramsci (SILVA; MOTTA, 2017) podem nos ajudar a compreender esse novo arranjo institucional, que coloca o papel das organizações da sociedade civil em destaque, em especial, dos braços sociais empresariais na execução de políticas públicas. Percebe-se que há uma grande dinâmica da obtenção da hegemonia por parte de grandes grupos de instituições e fundações empresariais.

Um exemplo disso é a BNCC, que teve a sua elaboração e aprovação entendida por Tarlau e Moeller (2020) como resultado da prática do consenso por filantropia.

[...] quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. (p. 554).

As autoras diferenciam os conceitos de filantropia estratégica e a filantropia de risco, que aumentaram a influência de filantropias corporativas e privadas na política e na prática educacional, não apenas nos EUA, mas no mundo.

A filantropia estratégica permite que as corporações ou indivíduos privados foquem suas atividades filantrópicas em questões específicas que beneficiarão seus negócios, enquanto

a filantropia de risco aplica os princípios do investimento privado para transformar setores que tradicionalmente não visam ao lucro, como a educação. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556).

A filantropia estratégica e a filantropia de risco são estratégias que caminham em paralelo, podendo envolver tanto contribuições financeiras diretamente às escolas, governos e organizações não governamentais (ONGs), quanto pressões por reformas específicas de política pública educacional.

A avaliação quantitativa de resultados, implementada pelo SAEB, se constituiu como um dos instrumentos de adaptação às mudanças de cunho gerencial implementadas no âmbito da Reforma do Estado, orientada por Bresser Pereira, visando à modernização da administração pública. Silva (2009), destaca que “descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação” (p. 220), diante das ações prioritárias da referida reforma:

(i) a descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, que se configuram como entidades “de direito privado públicas, não-estatais”; e (ii) a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. (SILVA, 2009, p. 220).

O INEP também criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, índice que reúne o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do SAEB.

O Brasil também participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado a cada três anos com o propósito de avaliar o desempenho escolar de diversos países em Leitura, Matemática e Ciências.

Sobre a participação do Brasil no PISA e sua aspiração a integrante da OCDE cabe destacar a pertinente crítica feita por Pinto (2018):

Pois bem, estive recentemente no Brasil Andreas Schleicher, diretor do departamento de educação da OCDE (Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e um dos criadores do PISA, para divulgar o desempenho do Brasil nesse famigerado exame, criado pelos países ricos para avaliar o desempenho de seus estudantes, mas que cada vez mais agrega os países que sonham em entrar na OCDE, mesmo que seja para passar vergonha. Esses países, entre eles o Brasil, em geral ocupam as piores posições do ranking, até porque, como mostram os próprios estudos da OCDE, o desempenho dos estudantes está diretamente relacionado à renda per capita do país e inversamente relacionado à desigualdade. Eles são considerados ‘parceiros’ pela OCDE (PINTO, 2018).

Em Pinto (2014), essa discussão entre investimento e qualidade está melhor desenvolvida, demonstrando que mais dinheiro faz sim a diferença no desempenho dos alunos e que devemos considerar o nível sociocultural das famílias na análise dos resultados relativos ao desempenho dos estudantes em testes padronizados, pois sem essa consideração esses dados possuem um limitado potencial explicativo sobre a qualidade da escola em que estas crianças e jovens estudam. A lógica do PISA é que entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional existe uma relação causal, no entanto, um contraexemplo claro é os EUA, que têm um grande desenvolvimento econômico e baixo desenvolvimento educacional, comprovado pela própria avaliação do PISA.

Os resultados dessas avaliações, nacionais e internacionais, têm norteado as mais diversas políticas educacionais no país, sob o discurso em comum de melhorar a qualidade da educação básica. Porém, por se tratar de avaliações censitárias, estimulam o ranqueamento das escolas a partir dos desempenhos, a responsabilização – no sentido da *accountability* (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012; 2013) –, favorecem a lógica de mercado e as estratégias de privatização, em suas diferentes manifestações.

Pinto (2014) também destaca consequências da implementação da lógica dos testes e do ranqueamento das escolas:

[...] de um lado, acelera-se o processo de fuga dos professores (e diretores) melhores e mais experientes das escolas onde se encontram os alunos de famílias mais pobres e que mais se beneficiariam desses profissionais; de outro, a partir da ideia de que o ensino privado é melhor que o público (pois consegue maiores notas nos exames), abre-se um mercado gigantesco para a venda, por parte dos grandes grupos privados de ensino (Positivo, COC, Objetivo etc.), de apostilas e assessoria para as redes públicas de ensino. (PINTO, 2014, p. 8).

Freitas (2012) explica que a combinação das categorias responsabilização, meritocracia e privatização são os principais elementos do neotecnicismo, que faz parte da política dos “reformadores empresariais da educação”, termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011), que representa.

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380).

Segundo Ravitch (2011), a ideia de que escolas que conseguem maiores notas nos testes padronizados, são escolas com melhor qualidade, é uma falácia, que se assenta nas políticas de responsabilização. Estas tomam como base o desempenho dos alunos em testes padronizados, constroem medidas para classificação das escolas e estabelecem metas para guiar políticas de incentivo, assistência e consentimento às escolas. A autora, que foi uma das idealizadoras das políticas de responsabilização nos Estados Unidos e hoje se opõe a elas, afirma que a política de responsabilidade educacional americana, onde são previstos bônus e sanções determinados a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados, tem levado o sistema escolar americano ao fracasso.

Tarlau e Moeller (2020) enfatizam que, diante da expansão do alcance dos atores privados e corporativos, a educação tornou-se um espaço de expansão da lógica de mercado e aumento dos lucros corporativos, o que tem sido denominado Movimento de Reforma Educacional Global (GERM) (SAHLBERG, 2016). Esse termo foi cunhado pelo estudioso finlandês Pasi Sahlberg e trata-se de uma agenda difundida por regras, currículos prescritos e testes padronizados que influenciam e determinam as políticas locais (SAHLBERG, 2005). Para Ravitch (2018), esse movimento representa o avanço dos mercados, padronização, escolha e rankings, que teve início na Inglaterra e nos EUA e se espalhou para outros países.

Sahlberg (2012) destaca pelo menos cinco características globalmente comuns de políticas educacionais e princípios de reforma adotados com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e corrigir os problemas da educação pública: padronização, foco em disciplinas centrais, busca por formas de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem, o uso de modelos de gestão corporativa e as políticas de responsabilização baseadas em testes.

Marinho, Leite e Fernandes (2019) apontam que esse movimento é conduzido por lógicas de padronização da educação no quadro de uma agenda global hegemônica liderada por organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial.

Freitas (2012) destaca que, no Brasil, um movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação, o Todos pela Educação (TPE), que tem avançado no Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação, conseguindo vender a ideia de estabelecer consórcios público/privados

para grupos de municípios, denominada como “arranjos educacionais”, através dos quais o TPE prevê o acesso ao controle ideológico do processo educacional, principal meta dos reformadores empresariais.

As consequências da política educacional dos reformadores empresariais já foram amplamente discutidas, tanto no caso americano (RAVITCH, 2011), quanto no brasileiro (FREITAS, 2012). Em resumo, as consequências danosas ao processo educacional, são: estreitamento curricular; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor; destruição do sistema público de ensino; ameaça à própria noção liberal de democracia.

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (KANE; STAIGER, 2002 apud FREITAS, 2012). Ela está na base da proposta política liberal, que visa a igualdade de oportunidades, mas não de resultados.

Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383).

Os testes padronizados que são realizados pelo SAEB, por exemplo, não são capazes de abarcar essa análise mais ampla das desigualdades, principalmente por não considerar os mais diversos elementos intra e extraescolares que interferem sobremaneira na qualidade da educação ofertada, como o Nível Socioeconômico (NSE). No tópico seguinte essas questões serão melhor abordadas.

4.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, DESEMPENHO E NÍVEL SOCIOECONÔMICO

Artoni (2012), realizou análise comparando o nível socioeconômico das escolas e o desempenho dos alunos, a qual demonstrou que o desempenho é ligado diretamente ao nível socioeconômico das escolas. “as escolas, tanto urbanas quanto rurais (estaduais e municipais), apresentam melhora no desempenho conforme aumentava o indicador socioeconômico, que consiste num reflexo do perfil de renda das famílias.” (ARTONI, 2012, p. 90).

Nessa mesma esteira, buscando analisar como diferentes desempenhos escolares se relacionam aos fatores externos à escola, o estudo realizado por Almeida (2017), investigou o entorno social das instituições, com o objetivo de identificar os aspectos que influenciam o desempenho dos alunos na escola, concluindo que os fatores extraescolares são importantes influenciadores durante todo o período de escolarização, interferindo na aprendizagem das crianças e, assim, em seu desempenho nos testes padronizados.

[...] o exame dos dados permite afirmar que estar localizada em uma determinada região e não em outra, em um determinado bairro dessa região e não em outro, atender a determinados grupos sociais e não a outros são fatores que influenciam enormemente a atuação da escola (as atividades que pode desenvolver, como vê potencialmente o público atendido e, assim, o que dele espera), a predisposição da população em relação ao trabalho da instituição (a proximidade com o modelo escolar, o valor atribuído à sua função social e o maior ou menor investimento nas atividades desenvolvidas e valorizadas por ela) e as possibilidades construídas durante a trajetória escolar dos alunos. (ALMEIDA, 2017, p. 379).

Almeida (2017) constatou, ainda, que as escolas mais bem avaliadas de modo informal pela população e profissionais são aquelas procuradas pelas famílias com modelo de socialização mais parecido com o da escola, o que gera algum tipo de segregação escolar pela escolha, no qual as “melhores” escolas são procuradas pelas “melhores” famílias.

Moraes, Menezes e Dias (2019), analisando como diversos fatores contribuíram para a eficiência das escolas (Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), Taxa de Distorção Idade-Série (TDI), Adequação de Formação Docente (AFD), Alunos por Turma (ATU), Horas-Aula Diárias (HAD), Indicador de Regularidade Docente (IRD), Indicador de Complexidade de Gestão (ICG)), verificaram que:

(a) quanto melhor o contexto socioeconômico no qual está inserida a escola, melhor seu desempenho, mensurado pelo IDEB. [...] (b) nos contextos mais vulneráveis, o nível socioeconômico exerce peso elevado sobre os resultados dos educandos [...] (c) as escolas em contextos mais vulneráveis recebem do Estado a menor quantidade de professores com a formação adequada ao conteúdo que leciona (AFD) e o menor número horas-aulas diárias. (d) nas escolas situadas no nível 3, o contexto socioeconômico exerce pouca interferência sobre os resultados dos educandos. [...] (e) a quantidade de horas-aulas diárias (HAD) é a variável definidora da eficiência das escolas, junto com a regularidade docente (IRD). [...] (f) os fatores (AFD, ATU, HAD, IRD e ICG) que interferem nos resultados da aprendizagem dos educandos não são variáveis de contexto dos educandos, [...] São insumos que o Estado deve prover às escolas (g) nas escolas onde estão os educandos em contextos socioeconômicos mais vulneráveis,

o Estado entrega os insumos (AFD, ATU, HAD, IRD e ICG) em menor quantidade nas escolas. (h) escolas em contextos socioeconomicamente mais vulneráveis recebem menos insumos que escolas em contextos socioeconomicamente mais favoráveis. (MORAES; MENEZES; DIAS, 2019, p. 89-90).

Os autores (*idem*), concluem que os educandos oriundos de famílias mais pobres, embora necessitem mais que o “efeito escola” seja relevante, são os que suas escolas têm menos insumos necessários ao desenvolvimento adequado das atividades, disponibilizados pelo Estado. Gois (2017) também destaca esse aspecto, afirmando que ofertamos aos estudantes mais pobres escolas também mais pobres em termos de infraestrutura, qualidade do corpo docente, experiência do diretor, entre outras variáveis, sendo justamente esses estudantes que precisam de escolas melhores.

Ao analisar o desempenho dos estudantes no SAEB, considerando o perfil de renda, Pinto (2014) destaca que há uma enorme influência do Nível Socioeconômico (NSE) das famílias no desempenho dos alunos e justifica:

Ora, como as escolas públicas são frequentadas por crianças de famílias mais pobres e também são mais pobres de insumos educacionais, é natural que seus alunos apresentem notas mais baixas, mesmo quando estas escolas realizam um bom trabalho. (PINTO, 2014, p. 7).

Pinto (2014) conclui “que os resultados relativos ao desempenho dos estudantes em testes padronizados possuem um limitado potencial explicativo sobre a qualidade da escola em que estas crianças e jovens estudam, a não ser que se considere o nível sociocultural das famílias” (p. 14) e “que dinheiro faz, sim, diferença na qualidade do ensino, mesmo quando se usa como critério apenas o desempenho dos alunos em testes padronizados.” (p. 14).

Considerando a importância dos elementos citados e contrapondo-se ao conceito de “qualidade total”, podemos falar em elementos indicadores de “qualidade social na educação”. Silva (2009) destaca determinantes externos que podem ser tidos como elementos indicadores de qualidade social da educação:

a) **Fatores socioeconômicos**, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) **Fatores socioculturais**, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos

jovens. c) **Financiamento público adequado**, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) **Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação**, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224).

Como elementos indicadores de qualidade social internos à escola, Silva (2009) destaca:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

O documento do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares também faz referência à qualidade da educação “socialmente referenciada” em oposição à “qualidade total”:

‘A qualidade da educação e a inclusão universal’ são entendidas como qualidade da educação socialmente referenciada [...] Ela é socialmente referenciada quando beneficia a todos e não promove alguns e discrimina a maioria. Não é uma qualidade que se aplica à educação como se aplica tinta para dar cor a um carro. Mas é uma qualidade intrínseca ao processo educativo, como a cor de uma rosa. Não se trata, portanto, de ‘qualidade total aplicada à educação’, mas da qualidade interior ao processo educativo para todos (WITMANN, 2009, p. 10-11).

Nessa mesma esteira, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010; 2014a; 2014b) indica a necessidade de construção de políticas de Estado voltadas para a qualidade da educação “socialmente referenciada” e ainda salienta que os debates em torno dessas políticas devem considerar um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, como fatores extra e intraescolares. Dourado, Oliveira e Santos (2007) defendem a mesma ideia:

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que

interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 205).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) as dimensões extraescolares envolvem dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. Enquanto as dimensões intraescolares envolvem quatro planos: O plano do sistema – condições de oferta do ensino; O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar; O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica; O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar.

De acordo com Azevedo (2009), por falta de conhecimento acerca das variáveis intra e extraescolares que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas gerencialistas “atribuem os resultados do processo de escolarização a problemas decorrentes, sobretudo, da gestão dos sistemas e das escolas.” (p. 419). E, na tentativa de equacionar esses problemas, essas políticas “procuram empregar um tipo de modernização por meio de práticas comuns ao modo como se desenvolvem os processos produtivos nas empresas, que se orientam pelos parâmetros da qualidade total.” (p. 419).

Como bem colocado por Silva (2009), a educação não deveria se tratar da mera formação de trabalhadores e consumidores para cumprirem seu papel dentro do modo de produção capitalista, como pressupõem os empresários. Para além disso,

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

Entendemos que a inserção desses fatores que interferem na qualidade da educação, é essencial para uma avaliação, de fato, coerente com a realidade da escola, uma vez que são fatores que estão diretamente relacionados à aprendizagem dos alunos. Coerente, mas que, além disso, contribua com a análise e diminuição das desigualdades, por vezes criadas pelo próprio processo educacional. É preciso ressaltar que a qualidade social da educação não é passível de medição diante de instrumentos avaliativos como o SAEB, uma vez que se trata de processos complexos e subjetivos.

Em síntese, as diretrizes essenciais da reforma educacional empreendida a partir dos anos 1990 estão em consonância com a redefinição das funções do Estado em relação aos serviços públicos, fundamentada no ideário do Estado mínimo. Nesse contexto, as fronteiras entre o público e o privado na educação são redefinidas, no sentido de reduzir os custos e obter eficiência e eficácia dos serviços públicos, através do neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, que são estratégias do capital para tentar minimizar a queda nas taxas de lucro e, assim, superar a sua crise estrutural. A privatização, nesse contexto de reorganização, ganha espaço a partir da transferência, por parte do poder público, da responsabilidade pela efetivação do direito à educação formal para o setor privado a partir de relações consensuais.

Na próxima seção, apresentaremos os marcos legais que preveem a ampliação da jornada escolar no Brasil e as experiências desenvolvidas ao longo do tempo, bem como os conceitos e concepções de educação integral que as perpassam.

5 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

O debate sobre a educação integral e a ampliação do tempo escolar tem ganhado espaço no campo educacional, especialmente a partir de 2007 com criação do Programa Mais Educação e, mais recentemente, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Porém, esse debate não é novo e nem mesmo é nova a ideia de uma “educação integral” ou “em tempo integral”. Primeiro, porque essa ideia tem perpassado diversos dispositivos legais na nossa legislação. Alguns de forma implícita, outros de forma clara e incisiva. Segundo, porque foram vivenciadas no Brasil experiências de educação integral, em tempo integral, desde o século anterior. Nos tópicos seguintes trataremos sobre a legislação, os conceitos e experiências de educação (em tempo) integral no Brasil de forma geral e, em específico das experiências desenvolvidas em redes municipais de ensino, além de apontar o contexto da política de educação (em tempo) integral da rede estadual de ensino de Pernambuco.

5.1 LEGISLAÇÃO, CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL

No que diz respeito à legislação, a ideia de uma “educação integral” está presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), bem como na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Embora não façam menção direta, os dois dispositivos legais apresentam em alguns de seus artigos os princípios da educação integral, no sentido da educação como formação completa do homem.

De forma clara, é na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), que está prevista para a educação infantil e o ensino fundamental, nos artigos 31 e 34, respectivamente, uma jornada diária ampliada. O art. 31 propõe “atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral”, e o art. 34, § 2º, declara que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” O § 5º, do art. 87, destaca que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (BRASIL, 1996).

No que lhe concerne, o antigo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, implementado pela Lei n. 10.172 de 2001, retoma o ideal da educação integral estabelecido nas leis anteriores, propondo o tempo integral também na educação infantil, entendendo que “a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa”, estabelecendo que se deve “Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.” (BRASIL, 2001). Neste PNE há o direcionamento do atendimento para um público específico, na educação infantil, orientando para a “Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” e “a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.” (BRASIL, 2001). A lei destaca o potencial da educação integral, nas diretrizes do ensino fundamental, para “solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência”, bem como “diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2001).

Silva e Silva (2012) destacam que os objetivos e metas do antigo PNE não foram cumpridos pelo governo FHC nos seus dois mandatos (1995 a 2002) e teve seu desempenho ainda mais fragilizado com o veto do Presidente ao ordenamento do financiamento que previa o aumento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para investimento da educação. Diante disso, os avanços na ampliação da jornada foram pouco significativos, alcançando apenas 5,7% das matrículas da rede pública.

Assim, apesar dos avanços propostos pela LDB e pelo antigo PNE, no que concerne à educação integral, só foi possível visualizar um processo real e em nível nacional em torno das escolas de tempo integral, a partir do segundo mandato do governo Lula (2007-2010), com a implementação da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), possibilitando a escola em tempo integral para toda a educação básica, uma vez que estabeleceu uma distribuição proporcional de recursos para a educação de tempo parcial e de tempo integral para todas as etapas da educação básica. Inclusive, o art. 20 do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundeb, traz a definição de educação básica em tempo integral como “o turno escolar com duração

igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.” (BRASIL, 2007b).

Ainda no ano de 2007, por meio do Decreto n. 6094 de 2007, o governo federal instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2007c). Esse plano de metas foi estruturado em programas, dentre os quais está o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d) e regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). O Programa Mais Educação foi implementado tendo por “finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (BRASIL, 2007d).

O Programa Mais Educação representa a principal estratégia de indução do governo federal para a ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino básico. A partir dele foi possível a expansão da educação em tempo integral através de políticas e programas específicos desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros, gerando um crescimento de matrículas em tempo integral, entre 2009 e 2013, de acordo com Maurício (2014) em quatro anos o número de matrículas em tempo integral mais que triplicou. Mesmo se constituindo como uma proposta, aparentemente, que trouxe resultados positivos, na literatura pode-se encontrar diversas análises críticas acerca do PME, como em Maurício (2014), Silva e Silva (2012) e Cavalieri (2014).

O PME estabelece que o programa poderá ser implementado em escolas e outros espaços socioculturais, no contraturno escolar, e em articulação com outras instituições. Mas, cabe citar, que o programa não é destinado para todos os alunos, “a proposta não traz em si a perspectiva de repensar as funções da escola, em termos de tempo/espço/currículo, limita-se a organizar o horário escolar de alguns alunos, adequando a escola a esta proposta.” (MAURÍCIO, 2014, p. 90).

Silva e Silva (2012) apontam que o programa propõe uma ressignificação das categorias escolanovistas, tendo como resultado final uma concepção de “intercultural

e intersetorial de educação integral” (p. 99), o que consideram “uma regressão da teoria social e educacional” (p. 99).

Sobre o modelo do PME, Cavalieri (2014) conclui que o mesmo é intrinsecamente contraditório, quando fica a meio caminho entre uma gestão burocrática centralizada e uma gestão gerencial, na direção do público não-estatal, com forte participação do chamado terceiro setor. O que, na visão da autora, não solucionou os problemas da precariedade dos meios físicos e da estabilidade docente e nem possibilitou o desenvolvimento de práticas democráticas de gestão escolar.

Continuando a traçar o percurso da educação (em tempo) integral na legislação brasileira, tem destaque o mais recente dispositivo legal que trata dessa questão, que é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que trata especificamente da educação integral na sua meta 6: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014). No sentido de alcançar a referida meta foram elaboradas nove estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas [...] 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos [...]; 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical [...]; 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar [...]; 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral [...]; 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]; 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola [...] combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais..” (BRASIL, 2014).

Constata-se que o novo PNE (2014) mantém o caráter de política compensatória que constava no antigo PNE (2001), entretanto com a previsão de alcançar 25% de matrículas em 50% de escolas públicas de educação básica em tempo integral até o final do Plano, aproxima a escola de tempo integral de um caráter universal. (CAVALIERE, 2014). Para Maurício (2014), as estratégias necessárias para o alcance da meta 6 têm natureza bastante diversas:

[...] tanto abordam a definição do que seja tempo integral escolar como indicam entidades privadas que podem oferecer atividades de ampliação da jornada; estabelecem prioridade de atendimento – os pobres e vulneráveis – ao lado de revelar preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência ou participantes de grupos minoritários; algumas dessas estratégias dizem respeito à adequação e manutenção dos espaços e outras indicam atividades a serem desenvolvidas, entre muitas outras inferências que se podem estabelecer. (p. 87).

Esta diversidade nas estratégias pode, na visão da autora (idem), ao invés de orientar a implantação da escola de tempo integral, gerar indefinição a respeito do sentido da meta de ampliação da jornada escolar.

De acordo com Cavalieri (2014), o estímulo às parcerias é uma novidade do novo PNE:

[...] a possibilidade de parcerias com entidades da sociedade civil é fortalecida pela citação da Lei 12.101 (BRASIL, 2009) que regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social e abre caminhos, no item 6.6, para a participação de organizações sociais de variados matizes na oferta de atividades complementares ao horário escolar convencional. (CAVALIERI, 2014, p. 1209).

Como visto em seção anterior, as parcerias público-privadas no âmbito mais geral da educação não são nenhuma novidade e se dão de diversas formas, predominando aquelas advindas de empresas de porte que vendem ou disponibilizam serviços educacionais com formulações e material didático próprios, além daquelas que orientam, regulam e até executam os processos de avaliação.

De acordo com Cavalieri (2014), o Programa Mais Educação passou a utilizar a expressão “educação integral” como slogan, sendo apresentada e debatida em textos de apoio pedagógico ao PME e, também, substituindo a expressão “escola de tempo integral”, inclusive em documentos do FNDE e do Censo Escolar. Porém, o que vem sendo realizado nas escolas, na maioria das vezes difere, e muito, do que poderia vir a ser a educação integral, “visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com a sua realização.” (CAVALIERI, 2014, p. 1214).

Para Paro (2009) apud Schmitz e Souza (2016), os termos “educação integral”, “jornada ampliada”, “tempo ampliado”, “educação integrada”, “educação integral/integrada”, “escola em tempo integral”, “contraturno”, entre outros, não são expressões sinônimas, de forma alguma. Ainda assim, carregam, em seu significado, a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar do ponto de vista legal, como horas a mais na escola. Porém, cabe analisar que “*Educação integral em tempo integral* já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou *extensão do tempo* de escolaridade, *com educação integral*” (PARO, 2009, p. 14, grifos do autor, apud SCHMITZ; SOUZA, 2016). Na mesma esteira de pensamento, Cavalieri (2014) explica que é necessário fixar alguns elementos intrínsecos da educação integral, diante da multiplicidade de significados atribuídos a ela:

[..] ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. (CAVALIERI, 2014, p. 1214).

Cavalieri (2014) ainda acrescenta que a educação integral “somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático.” (p. 1214). Para Tonet (2006): “o discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui [...] para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação.” (p. 17).

Dessa forma, entende-se que o tempo a mais passado diariamente na escola nem sempre leva a uma educação integral, especialmente quando se repete nesse período o que a escola já fazia, ou seja, mantém-se o mesmo currículo, as mesmas práticas, o mesmo modo de organização e distribuição do tempo, sem preocupar-se com formação integral do aluno (PARO, 2009). No entanto, faz sentido que a educação integral por compreender a formação multidimensional do sujeito nos aspectos cognitivos, culturais, estéticos, corporais, éticos e cidadãos necessite de mais tempo, ou seja, um tempo integral (COELHO; CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009a, 2009b; MAURÍCIO, 2014).

Esta necessidade de ampliação do tempo da jornada escolar diária levou a diferentes interpretações que geraram formas diversas de organização de experiências vinculados a diferentes correntes político-filosóficas. Três movimentos

históricos específicos que possuíam uma concepção de educação integral semelhante, porém com bases político-filosóficas distintas, têm destaque: anarquista, integralista e liberal.

De acordo com Silva (2013), o anarquismo foi uma das correntes políticas mais expressivas a abordar a educação integral. A sua concepção de educação integral tinha como fundamentos a igualdade e a liberdade humana, capaz de formar indivíduos livres e conscientes para superar a dominação e exploração capitalista, se revelando, assim, como uma educação emancipadora. O anarquismo contrariava, assim, os aspectos disciplinadores de uma concepção conservadora de educação integral, cujo ideal educativo propunha a educação do homem todo, primando por sua subjetividade, desenvolvimento físico e cívico. Enquanto as bases do anarquismo eram a igualdade e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores, para os integralistas a ênfase era na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores.

No que se refere à doutrina liberal, esta tinha como princípios o individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia. A educação, neste contexto, deveria estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno. Essa concepção liberal de educação esteve muito presente nas bases do pensamento educacional brasileiro da primeira metade do Século XX, destacando-se a grande obra de Anísio Teixeira, político influente nas décadas de 30 a 50 e um dos mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Sob a influência das ideias de John Dewey, o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira visava integrar toda a população no contexto da sociedade moderna, no contexto de necessidades sociais geradas pela rápida modernização, que cada vez mais impunha obrigações à escola, aumentando-lhe atribuições e funções. Razão pela qual a escola não poderia ser meramente de instrução, mas deveria oferecer à criança oportunidades completas de vida, o que compreenderia atividades de estudo, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos. (SILVA, 2013).

Diferente das concepções anarquista e integralista de educação integral, Anísio introduz o componente tempo integral a seu modelo educacional liberal, criando sua escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola-parque, implantado da década de 1950 em Salvador/BA, que teria

inspirado Darcy Ribeiro anos mais tarde a criar os Centros Integrados de Escola Pública (CIEPs), implantados nas décadas de 80 e 90, no Rio de Janeiro.

Essas experiências ainda influenciam os modelos de ampliação de jornada escolar que se desenvolvem atualmente. De acordo com Maurício (2014), operacionalizam-se dois modelos básicos de ampliação da jornada no Brasil:

[...] um centrado na escola, que propõe sua reorganização para funcionamento ao longo do dia, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro. O outro modelo, exemplificado pelo Programa Mais Educação, se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno. (p. 90).

De acordo com o texto de referência para o debate nacional sobre a educação integral (BRASIL, 2009), essas experiências e concepções permitem afirmar que a educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano e, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” é possível afirmar que essas concepções circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, no que se refere às suas atividades educativas.

No tópico seguinte apontaremos elementos acerca de experiências de educação (em tempo) integral que vêm sendo desenvolvidas no âmbito das redes municipais de ensino brasileiras.

5.2 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL EM REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Uma das hipóteses levantadas na pesquisa foi a de que a educação (em tempo) integral implementada no contexto das redes municipais de ensino não é uma experiência muito comum no Brasil, exceto o Programa Mais Educação que é uma iniciativa do Governo Federal, e não especificamente de redes de ensino.

Para confirmar essa hipótese realizamos um levantamento bibliográfico do tipo “estado da arte”. Como explicitado na metodologia, foram selecionadas 130 publicações, dentre artigos, teses e dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Portal de Periódicos, também da Capes.

Os resultados desse levantamento foram posteriormente publicados como artigo¹³ em periódico (SANTOS; SILVA, 2019). Traremos aqui uma síntese dos principais achados do levantamento em questão.

O primeiro resultado a ser destacado é o número reduzido de trabalhos científicos produzidos sobre o tema antes 2013, embora tenhamos antes disso significativos marcos para a educação (em tempo) integral no Brasil.

Foi possível constatar que o estado do Rio de Janeiro concentra a maior parte da produção científica sobre experiências de educação (em tempo) integral em redes municipais de ensino. O mapeamento mostrou que a maior produção científica encontrada tem sua origem na UNIRIO, os quais são trabalhos orientados ou escritos por pesquisadoras do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO), demonstrando o importante papel desse grupo na produção científico-acadêmica acerca da educação (em tempo) integral.

Gusmão e Calderón (2014) já apontavam essa expressividade de trabalhos no Estado e julgava à implantação dos CIEPs como fator determinante no desenvolvimento de pesquisas acerca dessa temática.

Outro elemento que chama atenção é que do total de publicações encontradas, 43,5% investigam o Programa Mais Educação em seus mais diversos aspectos, sendo 8 teses, 42 dissertações e 7 artigos. Isso demonstra que um número significativo de pesquisas tem se dedicado a investigações sobre o programa. Em contrapartida, Ribetto e Maurício (2009) apontam que as pesquisas desenvolvidas em anos anteriores à implementação do Programa Mais Educação têm como objeto de estudo outras experiências em educação integral, como os CIEPs e os CIACs.

Sobre as temáticas das publicações, observou-se que existe uma predominância em analisar as experiências de ampliação da jornada escolar, no que se refere a sua implementação e sua organização, que envolve currículo, gestão, entre outros aspectos. Os trabalhos foram categorizados em 8 eixos temáticos: Concepções de educação integral, Democratização da educação, Formação de professores, Jornada escolar, Organização da escola, Políticas públicas educacionais, Práticas educativas e Trabalho docente.

¹³ O artigo completo pode ser acessado no seguinte link: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9421/6950> Acesso em fev/2022.

Os resultados ainda apontam que existem poucos trabalhos tratando de experiências propostas e operacionalizadas de forma independente pelas redes municipais de ensino, como já ocorre em diversos estados brasileiros que adotam iniciativas próprias de educação integral nas suas redes estaduais de ensino, como Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, entre outros.

Em tese, este estudo confirma crescente interesse em torno das discussões sobre educação integral ao longo dos anos e sugere que novos pesquisadores busquem ampliar o campo de análise para atender outras temáticas importantes que têm ganhado evidência, como o trabalho docente e as aproximações entre o modelo de educação (em tempo) integral e o desempenho escolar medido por testes em larga escala.

No tópico seguinte apresentamos elementos do contexto da política de educação (em tempo) integral da rede estadual de ensino de Pernambuco, tendo em vista que a política adotada no Programa Educação Integrada em muito se relaciona com a política estadual.

5.3 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL EM PERNAMBUCO

O modelo de gestão pública adotado no Estado de Pernambuco é o da gestão por resultados, implementado no Governo Eduardo Campos, através do Pacto pela Educação em Pernambuco, em 2011 (PERNAMBUCO, 2017). Este pacto faz parte do Projeto de Desenvolvimento da Educação e Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Projeto Educar, implementado em 2009, que teve como objetivos melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação pública em Pernambuco; e promover reformas gerenciais com a finalidade de obter maior eficiência no uso dos recursos públicos no setor Educação. O projeto, com duração prevista de 4 anos, foi financiado com recursos do Governo do Estado (US \$502.630 milhões) e de um empréstimo tomado ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD (US \$154 milhões). As Secretarias executoras do projeto foram a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), a Secretaria de Estado de Educação, e a Secretaria de Estado de Administração (SAD). (PERNAMBUCO, s/d).

Mesmo antes do Projeto Educar (2009) e do Pacto pela Educação (2011), o estado já vinha implementando uma ampla reforma gerencial no estado. O Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE-PE) foi

instituído pelo Decreto n. 29.289, de 07 de junho de 2006, articulado com o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e Distrito Federal (PNAGE), que tem como discurso a modernização da administração pública, por meio da transparência institucional e eficiência dos processos. Em 2007, o Governador Eduardo Campos dá continuidade ao Programa de Modernização da Gestão Pública, porém transferindo-o para a SEPLAG. O “novo” Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP), lançado em 03 de junho de 2008, faz parte do modelo de planejamento e gestão implementado em 2007, o Todos por Pernambuco (TPPE) e foi adotado nas áreas da Saúde, Educação, Segurança e Finanças do Estado de Pernambuco. (ARRUDA; NÓBREGA, 2013). Esse programa foi desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), como explicitado na introdução.

Em Pernambuco, o Programa de Modernização da Gestão Pública, um modelo concreto da inserção da lógica privada, e gerencialista, na educação básica, foi consolidado através de diversas parcerias feitas com instituições públicas e privadas, sob o discurso da melhoria da qualidade da educação, dentre elas com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), presidido pelo empresário Jorge Gerdau, que também preside o Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação – TPE. O Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG) também foi parceiro do governo Eduardo Campos. O INDG foi fundado pelo empresário Vicente Falconi e presta consultoria privada na área de gestão, com foco em resultados, em diversos cenários, incluindo a educação.

A efetivação da educação integral na rede estadual de ensino em Pernambuco foi um dos eixos de ação do PMGP, como estratégia para o aumento dos índices educacionais. Tendo sido implementada pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008). Desde então, o Governo do Estado de Pernambuco vem ampliando a inserção da educação integral e semi-integral na rede pública estadual de ensino. A rede de ensino conta, atualmente, com 412 unidades escolares que ofertam educação em tempo integral, sendo 368 Escolas de Referência de Ensino Médio (EREMs), 44 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e 1 Escola de Referência de Ensino Fundamental - Anos Finais (EREF). Com isso, mais da metade dos estudantes do ensino médio da rede estadual já estudam nessa modalidade e a meta do estado

é expandir o ensino médio em tempo integral, com a oferta de 70% das vagas dessa modalidade de ensino até o ano de 2022 (PERNAMBUCO, 2018).

Considerando que o objetivo principal para a implantação da educação (em tempo) integral no estado foi o aumento dos índices educacionais, diante do péssimo desempenho constatado no IDEB, pode-se dizer que os resultados vieram rapidamente. De acordo com Santos (2016), entre 2007 e 2011 Pernambuco registrou um crescimento de 14,8% no IDEB, percentual mais de duas vezes superior à média nacional de 6,2%, e em 2013 subiu 12 posições, ficando em 4º no ranking nacional.

Santos (2016) aponta ainda que as justificativas para o aumento do índice do IDEB foram o investimento nas escolas da rede estadual, com a ampliação das EREMs, pagamento de bônus aos professores e monitoramento das escolas, isso em apenas dois mandatos do governo Eduardo Campos.

Mesmo diante do avanço do estado no que concerne aos resultados do IDEB e a ampliação das escolas, diversos estudos têm apontado as fragilidades da rede estadual de ensino em Pernambuco, apontando que o avanço da educação (em tempo) integral foi fortemente marcada por políticas de avaliação educacional, alinhadas às políticas de responsabilização e a gestão por resultados.

Silva e Silva (2016), ao analisar a política de educação integral em Pernambuco, criticam o viés gerencialista implementado, baseado na meritocracia, a partir da utilização de estratégias de bonificação por desempenho que contribuem para a precarização e intensificação do trabalho docente.

Benittes (2014) afirma que a política desenvolvida no ensino médio ao articular os objetivos do Programa de Modernização da Gestão Pública com os objetivos do Programa de Educação Integral, “inverte a prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas”. (p. 105). A autora (idem) desvela, ainda, que os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta curricular para o ensino médio integral no Estado de Pernambuco fundamentam-se no neoescolanovismo.

Santiago (2014) constata que a agenda da política para o ensino médio integral de Pernambuco se vincula às orientações estabelecidas por organismos multilaterais, representantes dos interesses econômicos do capitalismo financeiro global, em especial o Banco Mundial e a UNESCO. As orientações citadas são, por exemplo, “a

defesa da pedagogia das competências, a educação para empregabilidade, a necessidade do desenvolvimento de “parcerias’ com o setor privado, que na verdade visam imprimir uma lógica privada na educação pública, e a perspectiva da educação como forma de contenção da pobreza” (p. 100). O autor (idem) conclui que o Programa de Educação Integral de Pernambuco materializa uma política educacional para o ensino médio que se ancora em uma relação entre educação e desenvolvimento vinculada aos pressupostos da Teoria do Capital Humano e adaptada ao contexto sócio-histórico do Estado de Pernambuco, no seio de um governo que pressupõe um modelo de Estado nos moldes do Neoliberalismo de Terceira Via.

Santiago (2014) também destaca que a formação escolar que decorre desse cenário, tem como foco a reprodução do capital, se propondo a formar um trabalhador de acordo com o perfil exigido pelos novos padrões de acumulação de flexível, reduzindo à educação a um viés economicista e reprodutivista que garantam ao estudante a empregabilidade no futuro. Santos e Silva (2019), chegaram a conclusões semelhantes:

[...] numa tentativa de garantir um currículo que atenda à necessidade de formar profissionais para o mercado de trabalho, o governo apostou em uma proposta curricular fundamentada numa pedagogia das competências, com foco num ensino propedêutico de disciplinas do currículo básico, priorizadas nos testes em larga escala e nos exames de acesso ao Ensino Superior, e, inclusive, sem garantir a formação continuada dos profissionais para a atuação nas novas disciplinas inseridas. (SANTOS; SILVA, 2019, p. 1329).

Santos (2016) e Teixeira (2017) demonstram que as políticas de educação integral, que têm como foco a responsabilização, geraram na rede estadual de ensino de Pernambuco intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular, precarização no processo de ensino e aprendizagem. Os dados da pesquisa de Santos (2016) apontam, ainda, que existe uma grande ênfase, no Estado, em parcerias público-privadas, que endossam essa busca por qualidade total e garantem a melhoria dos índices educacionais a partir da oferta de formações para professores, treinamento de alunos para as avaliações externas, programas de correção/aceleração de fluxo, dentre outras ações.

Sendo assim, a importância da proposta aqui apresentada se justifica no sentido de apontar e discutir os riscos que a adoção do Programa Educação Integrada

pode significar para o ensino fundamental, tendo em vista os efeitos negativos já comprovados no ensino médio por sua política indutora.

Na sessão seguinte apresentamos a descrição, análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa.

6 QUADRO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA

Analisar políticas sociais na perspectiva do método dialético pressupõe compreendê-las em suas múltiplas causalidades e múltiplas funcionalidades. Sendo assim, faz-se necessário, antes de tudo, conhecer a configuração da política social ou programa social avaliado, designada na literatura por quadro institucional da política social (BOSCHETTI, 2009).

Para traçar o quadro institucional do Programa Educação Integrada (PEI) consideramos alguns aspectos empíricos de análise apresentados pela mesma autora (idem), que são: os direitos e benefícios estabelecidos e assegurados; o financiamento (fontes, montantes e gastos); e a **gestão** (forma de organização) e o controle social democrático (participação da sociedade civil). Alinhando aos objetivos específicos da nossa pesquisa, selecionamos alguns dos indicadores que se desdobram de cada um desses três aspectos, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 – Aspectos e indicadores analisados no Programa Educação Integrada (PEI)

ASPECTO 1: CONFIGURAÇÃO E ABRANGÊNCIA DOS DIREITOS E BENEFÍCIOS
Indicador 1: Direitos e benefícios previstos e/ou implementados
Indicador 2: Abrangência e critérios de acesso e permanência
Indicador 3: Articulação com outras/os políticas/programas sociais
ASPECTO 2: CONFIGURAÇÃO DO FINANCIAMENTO E GASTOS
Indicador 1: Fontes de financiamento
Indicador 2: Direção e magnitude dos gastos
ASPECTO 3 – GESTÃO E CONTROLE SOCIAL DEMOCRÁTICO
Indicador 1: Relação entre as esferas governamentais
Indicador 2: O papel das organizações não-governamentais
Indicador 3: Participação e controle social democrático

Fonte: A autora (2022)

Na sequência, descrevemos o quadro institucional do PEI, construído a partir da pesquisa exploratória, da análise documental e das entrevistas realizadas.

6.1 ASPECTO 1: CONFIGURAÇÃO E ABRANGÊNCIA DOS DIREITOS E BENEFÍCIOS

Neste primeiro aspecto analisado, delineamos o quadro dos direitos e/ou benefícios previstos e/ou implementados pelo Programa Educação Integrada, com o objetivo de destacar as suas características essenciais, explicitando sua

natureza, função, abrangência, critérios de acesso e permanência e formas de articulação com as demais políticas econômicas sociais

6.1.1 Indicador 1 – Direitos e benefícios previstos e/ou implementados

De acordo com Boschetti (2009), ao delinear a natureza de determinada política e/ou programa, conhecendo e explicitando suas propriedades e qualidades intrínsecas, podemos desvelar a sua tendência evolutiva e analisar a sua possibilidade de responder a determinada situação social e contribuir para reduzir desigualdades sociais. Assim, no primeiro indicador do aspecto 1, trataremos dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados no âmbito do Programa Educação Integrada, considerando os aspectos natureza e tipo.

O Programa Educação Integrada foi lançado em junho de 2016 pelo Governo do Estado de Pernambuco, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ofertados pelas Redes Municipais de Educação. Tal Programa se baseia no regime de colaboração entre Estado e Municípios pernambucanos, com a adoção de ferramentas pedagógicas e gerenciais, bem como através do compartilhamento de recursos, com apoio de instituições da iniciativa privada, para alcance das metas estabelecidas pelos Planos Nacional¹⁴ e Estadual de Educação¹⁵ (PERNAMBUCO, 2017a). Para o alcance desse objetivo geral, o Programa tem como objetivos específicos:

- a) Qualificar as equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação e respectivas escolas;
- b) Promover a educação em tempo integral, implantando uma escola em cada município;
- c) Apoiar o município na adoção das ferramentas de gestão por resultados utilizadas pelo estado;
- d) Qualificar os ambientes pedagógicos da Educação infantil e Anos Iniciais;
- e) Qualificar as equipes pedagógicas e professores dos municípios, através de formações continuada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2017a, p. 10).

Para a normatização do Programa Educação Integrada, foram sancionadas duas leis pelo governo do estado sendo, a primeira, a Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017, que altera a Lei Complementar

¹⁴ <https://pne.mec.gov.br/>

¹⁵

http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf

nº 125, de 10 de julho de 2008 (que cria o Programa de Educação Integral). Através desta alteração, o Ensino Fundamental é incluído na Lei Complementar nº 125, que antes fazia referência apenas ao Ensino Médio. A segunda Lei sancionada, na mesma data (30 de junho de 2017), foi a Lei Ordinária nº 16.090, que institui o Programa Educação Integrada. Além disso, de acordo com informações da coordenação estadual (Entrevista CE) todos os municípios tiveram que criar suas próprias leis de educação integral.

Com a implementação do Programa Educação Integrada esperava-se como resultado para os municípios participantes:

a) Melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental; b) Ampliação do acesso à Educação Infantil aos quatro anos de idade; c) Pelo menos 70% das crianças em condições de ler, escrever e compreender um texto adequado à sua idade ao final do segundo ano do ensino fundamental; d) Melhoria do resultado municipal nos indicadores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) no Ensino Fundamental; e) Redução da taxa de distorção idade-ano e da taxa de abandono escolar; f) Qualificação de ambientes pedagógicos; g) Implantação de uma escola de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em cada município. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 28).

As parcerias firmadas com os municípios são baseadas no compartilhamento de técnicas de gestão, de informações e de metodologias educacionais, sendo desenvolvidas em seis eixos, descritos no quadro abaixo juntamente com as respectivas estratégias de ação para cada um dos eixos.

Quadro 4 – Eixos e estratégias do Programa Educação Integrada

EIXOS	ESTRATÉGIAS
I - Educação Infantil	a) Formação continuada para coordenadores; b) Formação continuada para professores; c) Integração escola e família; d) Cultura da criança; e) Qualificação do ambiente pedagógico. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 15).
II - Alfabetização na Idade Certa	a) Formação continuada para coordenadores; b) Formação continuada para professores. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 18).
III - Anos Finais do Ensino Fundamental:	a) Orientar os municípios na escolha da escola adequada à implantação da educação integral contextualizada; b) Desenvolver concepção educacional; c) Infraestrutura desejada. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 21-22).

<p>IV - Suporte à Gestão de Rede e Gestão Escolar</p>	<p>a) Assistência técnica, pedagógica e de gestão aos municípios; b) Realização de amplo diagnóstico (Rede escolar, desempenho dos estudantes, entraves aos processos educacionais, etc.); c) Mapeamento de rede física e proposta de dimensionamento; d) Formação para técnicos das Secretarias de Educação municipais; e) Formação na área de gestão escolar para gestores e coordenadores dos municípios participantes do programa; f) Acompanhamento dos participantes nos interciclos formativos. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 25).</p>
<p>V - Formação de Professores e Gestores Escolares</p>	<p>a) Formação continuada para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; b) Uso pedagógico dos resultados da avaliação da aprendizagem; c) Apoio ao desenvolvimento de gestores escolares, através de Programa de Formação; d) Apoio para a implantação dos parâmetros curriculares, de sala de aula, de formação docente e de desempenho estudantil; e) Formação continuada para professores da Rede Municipal, através das Gerências Regionais de Educação; f) Apoiar a rede municipal a partir de suas necessidades, considerando as problemáticas atuais do cenário educacional. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 26).</p>
<p>VI - Gestão por Resultados Aplicada à Educação</p>	<p>a) Criação e implantação do Pacto pela Educação Municipal; b) Apoio à construção de planos estratégicos para a educação; c) Apoio à formação de equipes para processamento e análise de dados; d) Construção da sistemática de Monitoramento de indicadores de processos e de resultados das redes municipais de ensino; e) Orientação para a pactuação de metas com a rede; f) Aplicação de ferramentas de Gestão por Resultados; g) Capacitação dos gestores municipais em ferramentas de gestão e análise de dados. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 27).</p>

Fonte: A autora (2022)

Ainda de acordo com o documento norteador do programa (PERNAMBUCO, 2017a), os três principais pilares do programa são a integração dos gestores, a formação dos professores e o monitoramento. Esses pilares perpassam os eixos e estratégias mencionados no quadro acima.

Em entrevista para esta pesquisa (Entrevista CE), a coordenação estadual do Programa Educação Integrada apresentou sua visão acerca do que considera como principais benefícios implementados, enfatizando a gestão por

resultados, a criação de um sistema online de monitoramento, a implantação de escolas de tempo integral, a distribuição de insumos pedagógicos e a orientação para que houvesse um reordenamento de rede.

Sobre a gestão por resultados, a entrevista aponta que foram ofertadas oficinas técnicas, sob a responsabilidade do Núcleo de Gestão por Resultados na Educação (NGR/SEE)¹⁶, para que o município aprendesse a trabalhar com a gestão por resultados, considerando que, de acordo com sua avaliação:

[...] eles [municípios] trabalhavam de forma bem artesanal com os resultados, tanto as avaliações internas, quanto as avaliações externas. Não se tinha uma compreensão, uma visão, de que olhando para os resultados a gente poderia fazer uma gestão através desses resultados e transformá-los em resultados cada vez melhores. (Entrevista CE).

No que se refere ao monitoramento, houve a implementação de um sistema online, no qual os municípios inserem os diversos dados e, assim, podem monitorá-los e/ou serem monitorados. De acordo com a entrevistada, esse sistema é chamado de Pacto pela Educação Municipal (PEM) e é semelhante ao Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) da rede estadual de ensino. Dentre os dados disponíveis neste Sistema, foram citados indicadores como permanência do aluno na escola, evasão, transferências, além do desempenho dos estudantes nas avaliações.

[...] o PEM é um sistema. É um sisteminha que as escolas municipais de 6º ao 9º anos, as turmas dos 15 municípios têm acesso a esse sistema. Ele é um pontapé pra gente agora começar a desenhar uma espécie do SIEPE municipal. (Entrevista CE).

Como exposto no trecho acima, o PEM é direcionado ao monitoramento apenas dos anos finais do ensino fundamental. A entrevistada ainda revelou que o monitoramento em questão é responsabilidade do NGR/SEE, enquanto a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são monitorados pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento Educacional (SEDE/SEE), através do Sistema de Informação Alfabetizar com Sucesso (SIAS). De acordo com Ribeiro (2015), o SIAS foi desenvolvido pela SEDE/SEE em 2014 para monitoramento

¹⁶ O NGR/SEE é um dos quatro núcleos (Segurança, Educação, Saúde e Mobilidade) da Secretaria Executiva de Gestão para Resultados (SEGPR) da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG). A SEPLAG é um órgão da administração direta do Poder Executivo Estadual, que integra o Núcleo Estratégico da Administração, de acordo com a Lei nº 16.520, de 2018 e alterações posteriores.

do Programa Alfabetizar com Sucesso, um subprojeto do Programa Estadual de Alfabetização criado em 2003 pelo governo estadual de Pernambuco.

Outro ponto destacado na entrevista foi a implantação de uma “escola integral” (Entrevista CE) para os anos finais do ensino fundamental em cada um dos 15 municípios participantes do Programa Educação Integrada, através de parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Isso foi feito em parceria na época com o ICE e aí ele fez todo o trabalho de formação de todos os profissionais, desde os profissionais da secretaria de educação até às equipes gestoras das escolas integrais, os coordenadores, os professores, todos foram formados e foram capacitados para implementar uma escola de educação integral. (Entrevista CE).

Além do que já foi exposto, na entrevista foram destacados com menor ênfase outros benefícios, como: a distribuição de alguns insumos pedagógicos pela SEE; o trabalho de orientação feito pela Secretaria Executiva de Gestão da Rede (SEGE) para a organização da rede com relação à matrícula, às informações das crianças; além das formações tanto para a educação infantil e anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental, inclusive para as escolas regulares nesse último nível de ensino.

6.1.2 Indicador 2 – Abrangência e critérios de acesso e permanência

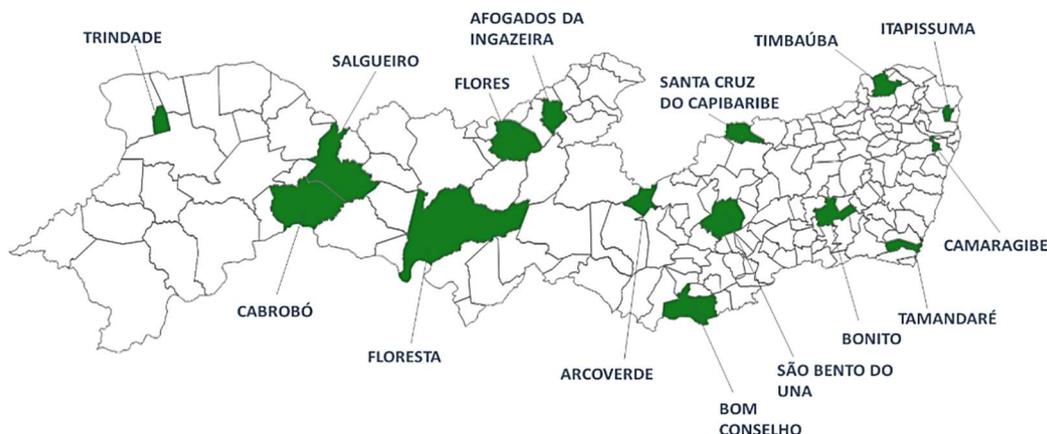
Identificar a abrangência de determinada política e/ou programa avaliado, pode contribuir para revelar o seu alcance. Enquanto, os critérios de acesso e permanência dos cidadãos são reveladores de sua intencionalidade e capacidade de inclusão e/ou exclusão do acesso. (BOSCHETTI, 2009). Nesse sentido, trataremos neste tópico sobre essas questões.

A implementação do Programa Educação Integrada (PEI) deu-se como um projeto piloto em 15 (quinze) municípios pernambucanos: Camaragibe, Itapissuma, Timbaúba, Tamandaré, Santa Cruz do Capibaribe, Bonito, São Bento do Una, Bom Conselho, Arcoverde, Afogados da Ingazeira, Flores, Floresta, Salgueiro, Cabrobó e Trindade.

O Programa abrange todas as escolas das redes municipais que o integram no que se concerne aos eixos I, II, IV, V e VI. Enquanto isso, o eixo III, que trata da implantação da “educação em tempo integral” (PERNAMBUCO, 2017a, p. 10), atende apenas uma única escola por município.

Confira na imagem abaixo a distribuição geográfica dos mesmos no estado.

Figura 1 – Municípios integrantes da fase I



Fonte: Pernambuco (2017a)

De acordo com o balanço do programa feito pelo UNICEF (2019a), desde o início do programa, são 15 municípios e 385 escolas municipais atendidas (das quais 15 atuam em tempo integral), 3.495 profissionais capacitados (dentre professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos), 70.749 estudantes beneficiados, 45 formações realizadas (3 em cada município), 1.202 professores acompanhados (391 da educação infantil e 811 do ensino fundamental), 185 autoavaliações realizadas (86 em creches e escolas da educação infantil e 99 no ensino fundamental) e 25.433 livros adquiridos, sendo destinados 4.168 para os professores (3 títulos) e 21.265 livros de literatura infantil para as escolas (42 títulos).

A fase de expansão do Programa estava prevista para ocorrer a partir de 2019, caso fosse verificado o sucesso da iniciativa. Nessa etapa, a intenção era expandir o programa para todos os municípios pernambucanos, “através de adesão gradual, [...] a ser regulamentada por decreto do executivo, [...] que fixará o quantitativo e critérios de seleção dos municípios a serem incluídos anualmente no Programa.” (PERNAMBUCO, 2017a, p. 9).

A coordenação estadual do programa reiterou (Entrevista CE) que a fase de expansão do PEI, de fato, estava prevista para 2019, com a promessa feita pelo então governador Paulo Câmara de ampliar a adesão do programa para mais 80 municípios. Porém, o lançamento de um novo programa estadual em regime de colaboração com municípios no mesmo ano – o Programa Criança Alfabetizada – com escopo voltado para a educação infantil, anos iniciais e

gestão, colidiu com os eixos do PEI interrompendo a ampliação prevista. No ano seguinte, a ampliação também precisou ser suspensa, dessa vez devido à pandemia da Covid-19.

[...] esse programa [Criança Alfabetizada] foi aderido por 184 municípios [...]. Ante essa colisão [dos eixos], como também aconteceu uma demanda muito grande pra gente de trabalho [...]. Então [...] a gente não conseguiu ampliar o Programa Educação Integrada. [...] em 2020 a gente tinha o pensamento de ampliar, aí veio a pandemia e a gente realmente não conseguiu fazer essa ampliação. (Entrevista CE).

A coordenação estadual ainda afirmou que estavam passando por um processo de validação do Programa devido às mudanças propostas no seu escopo e questões de planejamento orçamentário. Nesse “Novo Educação Integrada”, como foi nomeado na entrevista, os eixos iguais aos do Programa Criança Alfabetizada (educação infantil, anos iniciais e gestão) serão retirados e novos eixos incluídos. Ainda de acordo com a entrevista, também pretende-se incluir um programa de formação de gestores, porém diferente daquele proposto no Programa Criança Alfabetizada, e abrir a adesão para todos os 184 municípios e não apenas os 80 previstos em 2018.

A entrevista foi realizada em janeiro de 2021 e a previsão da coordenação estadual era de que até o final de fevereiro do mesmo ano conseguissem a validação e, assim, iniciassem a divulgação junto às regionais de ensino. Até o momento de finalização da pesquisa, não foram encontradas novas informações referentes a essa próxima fase do referido Programa.

De acordo com o documento norteador do PEI, os 15 municípios foram selecionados com base em indicadores educacionais e socioeconômicos, como IDEPE, IDEB, Taxa de Abandono Escolar e o IDHM, “permitindo assim o mapeamento dos aspectos que mais influenciarão o desenvolvimento das ações objetivadas pelo Governo do Estado e permitindo uma análise segura dos futuros resultados do Programa” (PERNAMBUCO, 2017a, p. 9). A seleção dos municípios para o PEI buscou também assegurar a representatividade das Regiões de Desenvolvimento (RDs)¹⁷ de Pernambuco, que apresentam características populacionais, socioeconômicas e educacionais diversas.

¹⁷ De acordo com a Agência de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco (ADDIPER), o território de Pernambuco está dividido em 12 Regiões de Desenvolvimento (RDs) de acordo com características socioeconômicas e geográficas (localização, clima, relevo etc.): RD Araripe (10 municípios), RD São Francisco (7 municípios), RD Sertão Central (8 municípios), RD

Não encontramos informações sobre quais foram exatamente todos os indicadores educacionais e sociais utilizados para a seleção dos municípios, apenas o quantitativo que foram 20 indicadores, dos quais os municípios selecionados precisavam ter ao menos 15 compatíveis.

Neste modelo, foram considerados apenas os municípios que apresentaram ao menos 15 (quinze) indicadores compatíveis dentre os 20 avaliados, incluindo o requisito de ter mais de 10.000 habitantes e menos de 200.000 habitantes. Este último visa garantir que os municípios selecionados tenham um número de estudantes que componham uma amostra estatisticamente consistente com o universo populacional da Região de Desenvolvimento do Estado que representa. (PERNAMBUCO, 2017, p. 8).

Sobre os critérios de seleção dos alunos para matrícula nas escolas de tempo integral não encontramos informações documentadas. Na pesquisa exploratória identificamos, na entrevista com uma coordenadora municipal do Programa (Entrevista CM), a seguinte informação sobre os critérios, quando a mesma relata especificamente a experiência do município em que atuava na ocasião:

A escola [...] já deveria ser 100% integral, mas não foi possível porque ela é a única escola municipal mais próxima ao centro da cidade. Inicialmente, era pra ter aberto um edital público para a seleção dos alunos, mas como as demais escolas ficariam longe para os alunos, todos tiveram que ser aceitos [...]. Então, são oito turmas na educação integral, duas turmas para cada série/ano e temos também o regular. (Entrevista CM).

Como visto no trecho da entrevista, entende-se que havia uma previsão de abertura de edital para seleção dos alunos, mas no município em questão não foi possível adotar, devido à alta demanda de estudantes.

6.1.3 Indicador 3 – Articulação com outras/os políticas/programas sociais

Para Boschetti (2009) é fundamental perceber se existe articulação e complementaridade entre a política ou programa avaliado e os demais, pois isso possibilita realizar uma avaliação mais ampla sobre as possibilidades do conjunto das políticas sociais em assegurar a satisfação das necessidades básicas dos cidadãos. No caso específico de Pernambuco, foram identificados

Itaparica (7 municípios), RD Pajeú (17 municípios), RD Moxotó (7 municípios), RD Agreste Meridional (26 municípios), RD Agreste Central (26 municípios), RD Agreste Setentrional (19 municípios), RD Mata Sul (24 municípios), RD Mata Norte (19 municípios), RD Metropolitana (14 municípios) (PERNAMBUCO, s/d).

pelo menos três outros programas que ocorrem simultaneamente ao Programa Educação Integrada.

Em 2019 o governo do Estado de Pernambuco por meio da Secretaria de Educação e Esportes lançou um novo programa direcionado às redes municipais de ensino, o "Programa Criança Alfabetizada" (Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019), já citado anteriormente. Esse programa visa apoiar os municípios na alfabetização até os 7 anos de idade e, assim como o Programa Educação Integrada, este contou com a parceria de organizações privadas como o Instituto Natura, a Fundação Lemann e a Associação Bem Comum. A UNDIME Pernambuco também é parceira do programa.

Embora, a coordenação estadual do Programa Educação Integrada (Entrevista CE) afirme que os programas não são complementares, mas paralelos, o Governo do estado destaca que o Criança Alfabetizada é um desdobramento do primeiro programa, sendo este utilizado para demonstrar que a “promessa” de ampliação do Educação Integrada foi cumprida e não apenas para 80, mas para os 184 municípios (G1, 2021).

As ações do Programa Criança Alfabetizada são realizadas com foco na I - Educação Infantil e II - 1º Ano e 2º Ano do Ensino Fundamental e contemplam os seguintes eixos: I - Formação de Professores; II - Formação de Gestores Escolares; III - Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas; IV - Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais; V - Premiação das Escolas com os Melhores Resultados; VI - Apoio para Melhoria das Escolas com os Menores Resultados; e VII - Fortalecimento da Gestão Escolar.

De acordo com Pernambuco (2019), a iniciativa prevê um investimento de R\$ 50 milhões para apoiar os 184 municípios pernambucanos, o que representa cerca de 330 mil crianças. Assim como no Programa Educação Integrada, os municípios receberão material complementar e de apoio pedagógico para a alfabetização e formação continuada para os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Mas as semelhanças param por aí, o novo programa vai além, ofertando bolsas para coordenadores e formadores municipais, com valores que variam de R\$ 500,00 a R\$ 6.000,00, dependendo do nível; incentivo financeiro através do Prêmio Escola Destaque, no valor de R\$ 80.000 para as 50 escolas com os maiores resultados no SAEPE e apoio técnico e financeiro no

valor de R\$ 40.000,00 para as 50 escolas com os piores resultados. Os referidos valores serão repassados às escolas em duas parcelas, estando a segunda parcela condicionada ao atingimento de metas de melhoria dos resultados, no caso das escolas com baixo desempenho e no caso das escolas de melhor desempenho fica condicionada a prestação de ações de cooperação técnico pedagógica em parceria com alguma escola que obteve baixo desempenho.

Art. 14. Cada uma das escolas premiadas em decorrência dos resultados obtidos na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental fica obrigada a desenvolver, pelo período de até 2 (dois) anos, em parceria com uma das escolas contempladas com contribuição financeira, ações de cooperação técnico pedagógica com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos. Art. 15. A transferência da segunda parcela da premiação e da contribuição financeira, de que trata esta Lei, está condicionada ao atingimento, no ano subsequente ao anúncio da premiação, das metas de melhoria dos resultados das escolas com baixo desempenho na avaliação de Alfabetização, definidas a cada ano pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco - SEE. (PERNAMBUCO, 2019, p. 4).

As escolas devem atender cumulativamente algumas condições para poderem participar do Prêmio Escola Destaque: ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular; ter obtido média entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez) no SAEPE e ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental participando do SAEPE.

Em entrevista (Entrevista CM), a coordenação municipal de um dos municípios que integram o programa, relatou que além do Criança Alfabetizada, o município conta com mais dois programas, o “Novo Mais Educação” e o “Mais Alfabetização”, ambos promovidos pelo Governo Federal. O Programa Novo Mais Educação, foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, com o objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Enquanto o Programa Mais Alfabetização foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº 142/2018, com o objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

6.2 ASPECTO 2: CONFIGURAÇÃO DO FINANCIAMENTO E GASTOS

Para compreender a estrutura orçamentária e seus impactos na natureza e alcance dos direitos previstos nas políticas e programas, a análise do financiamento e gasto é imprescindível. (FAGNANI, 1998 apud BOSCHETTI, 2009).

No que se refere ao financiamento, a lei que cria o Programa Educação Integrada, aborda a questão nos artigos 5º e 6º. O artigo 5º prevê que as instituições públicas e privadas poderão contribuir financeiramente ou mediante cooperação técnica, desde que os aportes financeiros estejam alinhados com os eixos do Programa (§ 1º) e as ações dessas instituições sejam realizadas de forma direta com os municípios, sem repasse financeiro para o Estado (§ 2º). O artigo 6º prevê que os municípios participantes do Programa “poderão ser beneficiários de serviços e investimentos, inclusive obras, contratados pelo Estado para realização de atividades previstas nos eixos do Programa” (PERNAMBUCO, 2017, p. 2).

Os chamados “parceiros institucionais” (PERNAMBUCO, 2017a, p. 12), do programa são o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Grupo Neoenergia, o Instituto Natura, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Sonho Grande e o Instituto Itaú Social.

6.2.1 Indicador 1: Fontes de financiamento

A partir da identificação das fontes de financiamento é possível compreender a origem dos recursos e identificar se o recurso é proveniente de impostos que sobrecarregam os trabalhadores ou se oneram os empregadores e o capital (BOSCHETTI, 2009).

No documento norteador do Programa (PERNAMBUCO, 2017a), que define as instituições parceiras as quais se refere o artigo 5º da lei que cria o Programa, é destacado o Grupo Neoenergia como “parceiro patrocinador” (p. 12), mas também aponta que o Instituto Natura dará apoio financeiro através do “custeio das despesas com consultoria de engenharia na fase de adaptação das escolas em tempo integral dos Municípios” (p. 12). Ainda em consonância com o documento, os demais parceiros participam com a cooperação técnica e compartilhamento de expertise.

Corroborando com a informação do documento norteador, na entrevista realizada com a coordenação estadual do Programa (Entrevista CE) foi citado que o financiamento se deu através do Grupo Neoenergia e também da própria receita do estado. E, ainda, que o trabalho da UNICEF foi financiado pelo Grupo Neoenergia e o da Comunidade Educativa CEDAC pelo Itaú Social.

No entanto, no relatório produzido pela UNICEF, instituição parceira do Programa, encontra-se a informação que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) também participa do financiamento (UNICEF, 2019a), sendo essa a única fonte da pesquisa que cita o mesmo como financiador.

O mesmo relatório (ibidem) ainda cita como financiador a antiga Companhia Energética de Pernambuco (CELPE), que em 2021 passou a ser chamada de Neoenergia Pernambuco. Ela pertence ao Grupo Neoenergia, subsidiário da empresa espanhola Iberdrola. No site da Neoenergia a informação encontrada é que o Instituto Neoenergia, braço de atuação social do Grupo Neoenergia que desenvolve programas de educação infantil e capacitação e formação de professores, é quem participa como financiador do Programa, através da antiga CELPE.

6.2.2 Indicador 2: Direção e magnitude dos gastos

De acordo com Boschetti (2009), a análise da aplicação dos recursos de uma política e/ou programa social, permite analisar o destino dos recursos públicos, o grau de prioridade recebido pelos programas no âmbito da política social analisada. Especificamente, no caso do Programa Educação Integrada, pode ser útil para determinar a distribuição geográfica dos recursos entre os municípios participantes, o que permite identificar as regiões que recebem prioridade e relacionar com as necessidades e índices socioeconômicos locais.

A análise da magnitude de investimentos também é importante, pois verifica se houve manutenção, crescimento, redução ou realocação dos recursos. Boschetti (2009) orienta que é fundamental realizar uma análise longitudinal que demonstre o comportamento dos gastos pelo menos durante três anos, para efeito de comparação.

A direção dos gastos com o Programa Educação Integrada prevista estava voltada principalmente para a qualificação de ambientes pedagógicos e

a implantação de uma escola de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em cada município, bem como à adaptação da infraestrutura física das escolas que fosse necessário (PERNAMBUCO, 2017a).

A primeira entrevista realizada para a pesquisa, em junho de 2020, com a coordenação de um dos municípios integrantes do Programa revelou que o município não recebeu nenhum valor por parte do estado ou dos parceiros: “Estava previsto um valor 130 mil reais que seria destinado ao estado para repasse ao município para o programa, reforma da escola, qualificação dos ambientes, etc., porém esse dinheiro nunca chegou ao município.” (Entrevista CM).

Em entrevista posterior (Entrevista CE), em fevereiro de 2021, a coordenação estadual do Programa informou que para cumprir o objetivo de implantar uma escola de tempo integral em cada município integrante do Programa, todos os 15 municípios necessitaram de algum tipo de adaptação, como construção ou reforma. Destes, 6 receberam os recursos do Estado e concluíram as respectivas adaptações, 7 ainda estão em processo de recebimento dos recursos, 2 municípios construíram ou reformaram por conta própria. Nesse último caso, um deles construiu a escola por conta própria e outro se tratava de uma escola estadual que foi municipalizada.

Dentre as adaptações realizadas, foram destacadas a construção de salas de aula, refeitórios, laboratórios e ampliação de outros ambientes.

[...] cada escola teria que ter 12 salas, tem uma escola que só tem 10 salas, o estado construiu mais duas, construiu refeitório, laboratório de informática, laboratório de matemática, ampliou uma cozinha, que a cozinha não era boa, então fez uma cozinha muito mais ampla, uma cozinha toda equipada. (Entrevista CE).

Ainda de acordo com a entrevista, a SEE/PE também distribuiu alguns insumos pedagógicos para os municípios, especificamente materiais para o trabalho com as crianças da educação infantil e anos iniciais.

Os investimentos previstos para a adaptação da infraestrutura das escolas integrais para os municípios foram de aproximadamente R\$10,9 milhões. Além do apoio financeiro, também foi compartilhado “conhecimentos, expertises e soluções técnicas, que pouco oneram o orçamento do Estado, devido às diversas parcerias realizadas”. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 29). A coordenação estadual informou que os 13 municípios que tiveram recursos do

Estado receberam de 600 mil reais até 1 milhão e pouco, dependendo da necessidade da respectiva escola.

De acordo com dados coletados através do Portal da Transparência do Estado de Pernambuco, construímos os quadros abaixo. No quadro 1 está disposto o total destinado ao apoio aos municípios para a implantação das escolas municipais em tempo integral. Os dados foram coletados utilizando o menu “Planejamento e Orçamento”, e dentro deste selecionando a opção “Ações e Programas”. Inserindo os filtros indicados (função, subfunção, programa, ação e subação) encontramos os valores efetivamente pagos nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021.

Quadro 5 – Total pago para apoio à implantação das escolas municipais em tempo integral

PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO - AÇÕES E PROGRAMAS	
Função: 12 - EDUCAÇÃO Subfunção: 361 - ENSINO FUNDAMENTAL Programa: 1032 - MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA Ação: 1137 - COOPERAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA E FINANCEIRA À REDE MUNICIPAL DE ENSINO Subação: 1626 - APOIO À IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	
ANO	TOTAL PAGO
2018	R\$ 1.431.946,51
2019	R\$ 2.001.433,56
2020	R\$ 2.080.458,61
2021	R\$ 2.078.046,46

Fonte: A autora (2022) com dados do Portal da Transparência

Escolhendo no menu a opção “Despesas” e em seguida selecionando “Despesas detalhadas”, é possível usar os mesmos filtros anteriores, porém também existe um filtro específico para o Programa Educação Integrada.

Quadro 6 – Despesas detalhadas

DESPESAS DETALHADAS	
Função: 12 - EDUCAÇÃO Subfunção: 361 - ENSINO FUNDAMENTAL Despesa Gerencial: EXECUTIVA Ficha Financeira: EDUCAÇÃO INTEGRADA Programa: 1032 - MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA Ação: 1137 - COOPERAÇÃO TÉCNICO-PEDAGÓGICA E FINANCEIRA À REDE MUNICIPAL DE ENSINO Subação: 1626 - APOIO À IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	
2018	
REPASSE P/ DESPESAS COM BOLSA (PASSAG. E DESL.) NA CAPAC. DE CHEFES DE UNIDADES DA EDUC. INTEGRADA	R\$ 2.230,00
REPASSE PARA GREs, PARA ORGANIZAÇÃO DE SEMINÁRIO.	R\$ 29.212,00
REPASSE PARA DESPESA COM OSPJ - FORMAÇÃO CONTINUADA.	R\$ 7.998,00
REPASSES PARA GREs PARA FORMAÇÃO DE PRÁTICAS DE LABORATÓRIO	R\$ 8.000,00
REPASSE P/ DESPESAS C/ OST - PES. JURÍDICA, AÇÃO DE APOIO AOS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL NA REALIZAÇÃO DAS PROVAS DO ENEM/2018.	R\$ 3.997,00
REPASSE P/ DESPESAS C/OST - PES. JURÍDICA, REALIZAÇÃO DO 3º ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO	R\$ 7.992,00
2019	
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 179/2017-SEE. (IMPLANTAÇÃO) FLORESTA	R\$ 349.497,54
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 184/2017-SEE (IMPLANTAÇÃO) FLORES	R\$ 41.501,04
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 002/2018 (IMPLANTAÇÃO) TRINDADE	R\$ 348.978,61
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 153/2017-SEE (IMPLANTAÇÃO) ITAPISSUMA	R\$ 341.729,98

DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 157/2018-SEE (AMPLIAÇÃO/REFORMA) AFOGADOS DA INGAZEIRA	R\$ 437.224,39
REPASSE FINANCEIRO PARA A REALIZAÇÃO DE FORMAÇÕES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA NAS GREs	R\$ 11.019,00
DESPESAS COM DIÁRIAS DENTRO DO ESTADO PARA SERVIDORES DA EDUCAÇÃO INTEGRADA	R\$ 18.633,45
REPASSE FINANCEIRO PARA ENCONTRO FORMATIVO NO MÊS DE JULHO DE 2019 NAS GREs	R\$ 12.490,00
REPASSE FINANCEIRO P/ REALIZAÇÃO DE ENCONTROS FORMATIVOS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA PARA AS GREs	R\$ 29.053,00
REPASSE FINANCEIRO PARA REALIZAÇÃO DO 3º SEMINÁRIO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA	R\$ 10.983,00
2020	
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 157/2018-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO). AFOGADOS DA INGAZEIRA	R\$ 548.669,93
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 091/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO). CABROBÓ	R\$ 499.934,17
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 153/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO). ITAPISSUMA	R\$ 94.090,92
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 179/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO) FLORESTA	R\$ 353.526,93
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 184/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO) FLORES	R\$ 395.219,63
2021	
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 184/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO) FLORES	R\$ 240.335,15
DESPESA REFERENTE AO PROCESSO LICITATÓRIO PL.028.2017 (REFORMA/AMPLIAÇÃO) TAMANDARÉ	R\$ 132.381,28
DESPESA REFERENTE AO PROCESSO LICITATÓRIO Nº 016/2017 (REFORMA/AMPLIAÇÃO) SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE	R\$ 28.406,10
DESPESA REFERENTE AO PROCESSO LICITATÓRIO Nº 022/2017 (REFORMA/AMPLIAÇÃO) TIMBAÚBA	R\$ 164.924,27

DESPESA REFERENTE AO PROCESSO LICITATÓRIO Nº 021/2017 (REFORMA/AMPLIAÇÃO) BOM CONSELHO	R\$ 69.846,90
DESPESA REFERENTE AO PROCESSO LICITATÓRIO Nº 020/2017 (REFORMA/AMPLIAÇÃO) BONITO	R\$ 141.836,16
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 157/2018-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO). AFOGADOS DA INGAZEIRA	R\$ 210.220,35
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 091/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO). CABROBÓ	R\$ 802.246,86
DESPESA REFERENTE AO PROCESSO LICITATÓRIO Nº 007/2017 (REFORMA/AMPLIAÇÃO). SALGUEIRO	R\$ 66.228,04
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 179/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO) FLORESTA	R\$ 264.730,71

Fonte: A autora (2022) com dados do Portal da Transparência

No quadro acima incluímos apenas os valores efetivamente pagos. No quadro abaixo colocamos os valores empenhados referentes a 2021.

Quadro 7 – Valor empenhado em 2021

VALOR EMPENHADO 2021	
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 184/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO) FLORES	R\$ 73.579,88
DESPESA REFERENTE AO CONTRATO Nº 179/2017-SEE (REFORMA/AMPLIAÇÃO) FLORESTA	R\$ 9.567,71
DESPESA REFERENTE A SEI Nº 1400003004.000006/2019-31 (REFORMA/AMPLIAÇÃO) CAMARAGIBE	R\$ 863.933,38
DESPESA REFERENTE AO PROCESSO LICITATÓRIO Nº 022/2017 (REFORMA/AMPLIAÇÃO) TIMBAÚBA	R\$ 86.655,84

Fonte: A autora (2022) com dados do Portal da Transparência

Com isso, pode-se constatar que o Estado investiu cerca de R\$ 8.625.621,95¹⁸ no Programa Educação Integrada, considerando o que foi efetivamente pago e o que ficou empenhado em 2021. De acordo com o quadro das despesas detalhadas nota-se que o direcionamento dos gastos ocorreu prioritariamente com: a implantação, reforma e/ou ampliação de 13 escolas municipais de tempo integral, corroborando com a informação repassada pela coordenação estadual do Programa (Entrevista CE); com as formações continuadas nas GREs; bem como na realização de seminários e encontros formativos do Programa.

6.3 ASPECTO 3 – GESTÃO E CONTROLE SOCIAL DEMOCRÁTICO

Este aspecto da análise tem por objetivo demonstrar como está estruturada a organização e gestão da política e/ou programa avaliado, tendo como parâmetro os princípios contemporâneos de gestão federada estabelecidos na Constituição Federal e como ocorre a participação e controle popular. Na Constituição Federal, foram estabelecidas diretrizes de descentralização com autonomia das esferas governamentais e participação da sociedade no controle das ações governamentais, como base para estruturação das relações entre os poderes públicos das três instâncias e entre estes e a sociedade civil na implementação das políticas sociais.

6.3.1 Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais

Nesse indicador, o objetivo é compreender os papéis assumidos em cada uma das esferas – federal, estadual e municipal – identificando se existe autonomia das instâncias e descentralização na formulação e execução da política e/ou programa social analisado; quem define as normas e diretrizes; a quem cabe o financiamento, se há sobrecarga de alguma(s) instância(s); se há superposição de ações e competências; se existe estrutura institucional adequada (recursos materiais, financeiros, equipamentos e pessoal) e necessária à implantação da política e/ou programa (BOSCHETTI, 2009).

No âmbito do Programa aqui avaliado, o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, é responsável pela coordenação, planejamento,

¹⁸ Este é um valor aproximado, tendo em vista que na construção dos quadros não foi considerado os valores corrigidos por correção monetária ao longo do período em questão, apenas os dados disponíveis no Portal da Transparência.

monitoramento e execução do referido Programa, contando com a cooperação de alguns parceiros público-privados (PERNAMBUCO, 2017a).

A coordenação municipal do Programa afirma que “a gestão é exclusiva do município. A secretaria estadual esteve muito presente no início do programa, mas com o tempo foi deixando mais solto” (Entrevista CM). A coordenação estadual (Entrevista CE) afirma que, embora estivessem em fase de planejamento para mais um ano do Programa, a Secretaria Executiva de Educação do Estado continua acompanhando os municípios e ofertando as formações e oficinas.

Mesmo o Programa estando sob a responsabilidade do Estado, no que se refere principalmente à implementação, cabe pontuar que o Programa tem a premissa da replicabilidade:

[...] digamos que o Programa Educação Integrada acabe hoje, ele deixou implementado no município, inclusive, ele tem poder de replicabilidade, [...] os profissionais da escola integral eles têm expertise para formar outros profissionais para que o município tenha outra escola integral, a exemplo de São Bento do Una que fez isso [...]. (Entrevista CE).

Isso significa que mesmo havendo sido implementado pelo Estado, o Programa pode acabar, porém os municípios terão condições de continuar com o modelo e de replicá-lo. Para isso, todos os municípios tiveram que criar leis municipais de educação integral, segundo informações colhidas em ambas as entrevistas realizadas.

6.3.2 Indicador 2 - O papel das organizações não-governamentais

Para Boschetti (2009) é fundamental avaliar e compreender a relação que se estabelece entre os órgãos públicos e as organizações não-governamentais que atuam na implementação da política e/ou programa avaliado.

O Programa Educação Integrada tem como parceiros o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Grupo Neoenergia, o Instituto Natura, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Sonho Grande e o Instituto Itaú Social. Os papéis assumidos por cada um desses agentes cooperadores, de acordo com o seu documento norteador, estão expostos no quadro abaixo.

Quadro 8 – Papéis assumidos pelos parceiros do Programa Educação Integrada

ENTIDADE	PERFIL	PAPEL NO PROGRAMA
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	Órgão da ONU	Compartilhamento de expertise na área pedagógica e disponibilização de ferramentas e instrumentos de conhecimento e práxis (PERNAMBUCO, 2017a).
Grupo Neoenergia	Empresa privada	Cooperação financeira.
Instituto de Corresponsabilidade de pela Educação (ICE)	Entidade privada sem fins lucrativos	Disponibilização de expertise de consultoria pedagógica e de gestão para implantação de uma escola municipal em tempo integral em cada município. (PERNAMBUCO, 2017a).
Fundação Itaú Social	Entidade privada sem fins lucrativos	Qualificação da gestão da educação municipal com foco nas aprendizagens dos alunos. (PERNAMBUCO, 2017a).
Instituto Sonho Grande	Organização não governamental	Desenvolvimento de pesquisas e estudos para implantação do Ensino Integral. (PERNAMBUCO, 2017a).
Instituto Natura	Organização não governamental	Disponibilização de ferramentas físicas e virtuais, voltados para o campo da leitura, escrita e oralidade. E também com apoio financeiro. (PERNAMBUCO, 2017a).

Fonte: A autora (2022)

A partir das duas entrevistas realizadas (Entrevista CE e Entrevista CM) foi possível especificar melhor o papel de alguns desses parceiros:

O papel do Grupo Neoenergia foi o financiamento, foi o repasse financeiro. O ICE ficou com a formação e da educação integral; a UNICEF entrou com toda a parte da formação de educação infantil e anos iniciais; o Instituto Natura com formação de leitores e distribuição de alguns materiais, alguns livros literários, e formação de professores para formação de leitores da educação infantil e anos iniciais também; o Itaú Social e a comunidade educativa CEDAC entraram com formação de equipes gestoras, gestores, coordenadores. Cada tipo de formação teve um parceiro diferente. (Entrevista CE).

O ICE deu um grande apoio no início, com formações para os professores, mas agora ele saiu. [...] Então, hoje, quem está sempre em contato com o município é o Banco Itaú, pois estão com as formações para os coordenadores pedagógicos. (Entrevista CM).

Cabe ressaltar, que a Comunidade Educativa CEDAC não é citada como “parceiro” no documento norteador do Programa. Esta foi financiada pelo Itaú Social, e o UNICEF foi financiado pela Neoenergia, de acordo com a coordenação estadual (Entrevista CE). Também não é citado neste documento o BNDES como parceiro financiador, apenas em UNICEF (2009a) encontramos essa informação, como já sinalizamos na seção anterior.

A partir da pesquisa documental pudemos constatar que a atuação principal dessas instituições no Programa foi na oferta de formações, inclusive, algumas dessas instituições participaram de forma conjunta, focando em determinadas temáticas. O ICE, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura são “parceiros estratégicos” no que se refere às formações voltadas para a implantação da educação (em tempo) integral, enquanto o Itaú Social e a Comunidade Educativa CEDAC tiveram como foco formações sobre o Regime de Colaboração entre Estado e Municípios. Por fim, o UNICEF, com o apoio financeiro do Instituto Neoenergia, foi responsável pelas formações para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

6.3.3 Indicador 3 - Participação e controle social democrático

O grau de mobilização e participação social em torno de determinada política e/ou programa social também é um indicador importante no processo avaliativo (BOSCHETTI, 2009).

Nesta pesquisa, não identificamos se houveram ações sistemáticas e planejadas para socialização de informações e mobilização, com ou sem a participação da população, antes ou durante a fase de implementação do Programa Educação Integrada, como fóruns específicos, conselhos ou conferências.

De acordo com a coordenadora entrevistada, o diálogo se deu apenas entre a secretaria estadual de educação e os prefeitos dos municípios:

Na cerimônia de lançamento do programa os prefeitos que foram convidados participaram, ouviram as propostas, gostaram e assinaram o pacto. Na ocasião, o Governo destacou que o programa previa melhorias, novas escolas e/ou reformas, o que fez com que os prefeitos se interessassem ainda mais. (Entrevista CM).

Sobre o diálogo firmado entre as secretarias estadual, municipal e comunidade escolar para a implementação do programa, os respondentes

consideram, em sua maioria (53,3%), “razoável” ou insatisfatório, enquanto 40% consideram “satisfatório” ou “totalmente satisfatório”.

Os aspectos e indicadores apontados aqui foram os elementos considerados na análise e avaliação do Programa Educação Integrada, com o objetivo de delinear o seu quadro institucional. Contudo, para que haja uma compreensão do sentido e significado desses aspectos é necessário ultrapassar a mera descrição da conformação e estruturação do Programa, partindo para a sua análise e interpretação. É o que será feito na próxima seção.

7 ANÁLISE INTERPRETATIVA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRADA

A compreensão do sentido e significado dos aspectos descritos na seção anterior é profundamente determinada pelas referências teóricas que sustentam a análise que está sendo realizada (BOSCHETTI, 2009). Assim, nessa seção apresentaremos a análise e interpretação dos aspectos descritos, tomando como ponto de partida os eixos, ações e estratégias previstos e/ou adotados, nos ancorando teoricamente nas discussões apresentadas no referencial teórico.

7.1 DAS AÇÕES E ESTRATÉGIAS PREVISTAS E/OU ADOTADAS

Classificamos as principais ações e estratégias previstas e/ou adotadas pelo Programa Educação Integrada nos seguintes blocos temáticos: formações, infraestrutura e gestão.

7.1.1 Formação de professores e equipe de gestão escolar

As formações estavam previstas em todos os seis eixos do Programa Educação Integrada, sendo direcionadas para professores, coordenadores e equipes de gestão escolar.

No Eixo I a previsão era de formações semestrais para coordenadores municipais e pedagógicos das escolas. E, também, quatro formações anuais em cada município, destinadas à professores e coordenadores escolares da educação infantil, com as seguintes temáticas: Práticas de letramento: um caminho de possibilidades na educação infantil; Tecendo o enrolar e desenrolar do brincar na educação infantil; Corporeidade e criatividade na educação infantil como processo de aprendizagem; e Criança e o espaço de projeto com vivências estéticas na educação infantil. Essas formações eram destinadas aos professores e coordenadores pedagógicos (PERNAMBUCO, 2017a).

No Eixo II estavam previstas as formações semestrais para coordenadores municipais e pedagógicos. E, ainda, as quatro formações anuais em cada município, para professores e coordenadores escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com as seguintes temáticas: Letramento matemático na sala de aula: da teoria à prática; Formação do produtor de textos: desafios para a prática escolar; Formação do leitor: análise e discussão dos descritores do SAEPE; Educação matemática e transposição didática a partir

dos descritores do SAEPE. O público alvo dessas formações também eram os professores e coordenadores pedagógicos (PERNAMBUCO, 2017a).

O Eixo III previa a promoção de formação sobre “educação integral”, para capacitação da equipe gestora e professores das escolas municipais. O Eixo IV, formação para técnicos das Secretarias de Educação municipais e formação na área de gestão escolar para gestores e coordenadores dos municípios participantes do programa. O Eixo V trata especificamente da oferta de formações com foco pedagógico e gerencial, destinadas a capacitar e acompanhar professores e equipe de gestão escolar. E, por fim, o Eixo VI, que previa a capacitação dos gestores municipais em ferramentas de gestão e análise de dados. (PERNAMBUCO, 2017a).

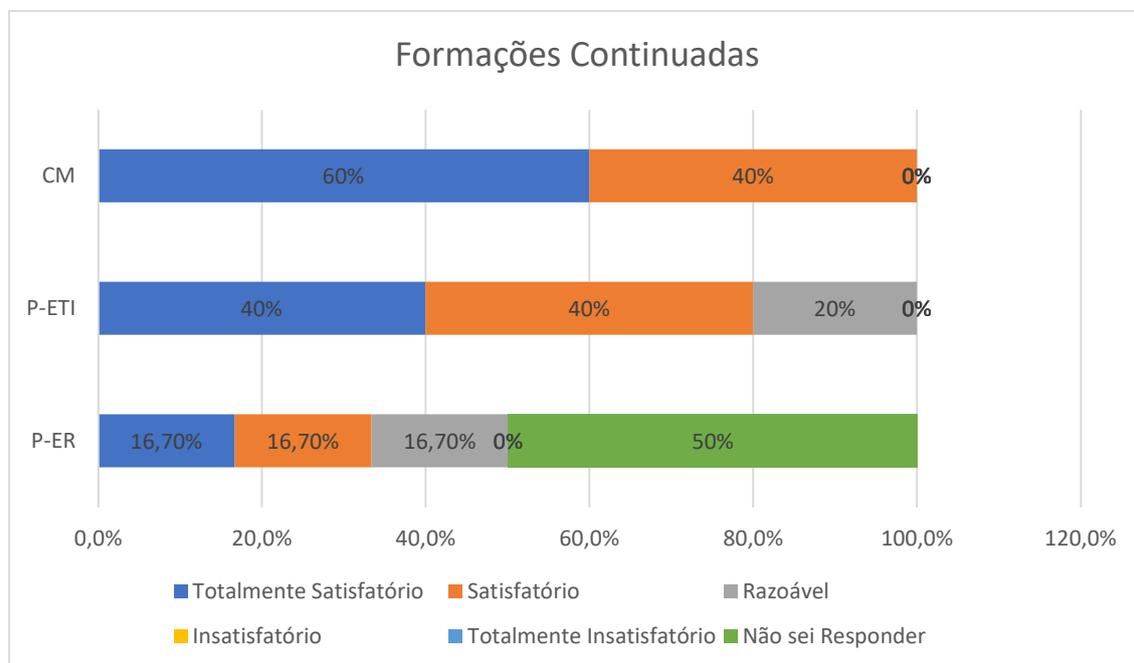
De acordo com informações do relatório do UNICEF (2019a), no contexto do Programa foram ofertados dois tipos de formação, uma voltada para os gestores escolares e coordenadores pedagógicos e outra para os professores, sendo a equipe da Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco responsável por tais formações. Nesse eixo, as formações eram direcionadas para a equipe gestora e professores das escolas municipais (PERNAMBUCO, 2017a).

O mesmo relatório ainda aponta o que é abordado em cada uma dessas formações. Na formação de gestores e coordenadores, os participantes discutem ideias e práticas pedagógicas com especialistas em educação, por meio de atividades práticas e estudos de casos, e são incentivados a promover o monitoramento e a autoavaliação na escola utilizando os Indicadores da Qualidade na Educação (Indique), que será tratado mais adiante. Na formação continuada de professores é aprofundada a compreensão de como as crianças aprendem, considerando as concepções de infância e o funcionamento dos processos cognitivos nessa etapa da vida, além de buscar promover uma reflexão sobre a prática docente (UNICEF, 2009a).

Nos questionários online foi perguntado se as formações oferecidas às equipes pedagógicas e professores do município para atuar no programa foram satisfatórias. As opções de resposta eram: Totalmente Satisfatório; Satisfatório; Razoável; Insatisfatório; Totalmente insatisfatório; Não sei responder. Observe os resultados no gráfico abaixo de acordo com os respondentes - professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (P-EI/AI), professores

dos anos finais do ensino fundamental (P-AF) e coordenadores municipais do Programa (CM).

Gráfico 1 – Satisfação dos participantes com as formações ofertadas às equipes pedagógicas e professores participantes do Programa



Fonte: A autora (2022)

Como notado no gráfico, os coordenadores municipais consideram que as formações ofertadas foram totalmente satisfatórias (80%) ou satisfatórias (40%). Enquanto isso, os professores da escola de tempo integral (anos finais do ensino fundamental) consideram as formações totalmente satisfatórias (40%), satisfatórias (40%) ou razoáveis (20%). Os professores da escola regular (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) em sua maioria (50%) não souberam responder, enquanto os demais dividiram as opiniões entre totalmente satisfatórias (16,7%), satisfatórias (16,7%) ou razoáveis (16,7%).

Os gráficos seguintes apontam quais as formações previstas os respondentes participaram. Do total de 19 professores respondentes, das duas escolas (regular e em tempo integral), 57,9% afirmaram não ter participado de nenhuma formação, e 21% não souberam responder. Apenas 31,6% participaram de pelo menos uma formação.

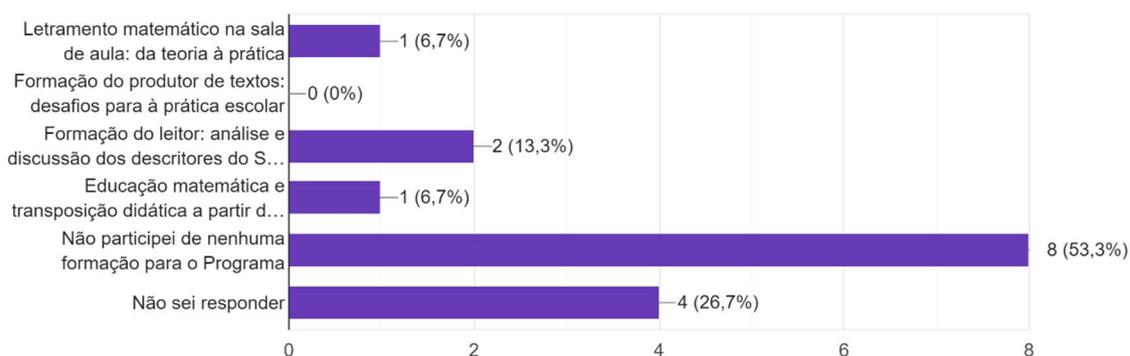
Essa constatação da baixa participação nas formações, aliada à análise do tempo de serviço dos professores na escola, pode significar que há uma alta rotatividade de professores nas escolas. Do total de professores participantes na

pesquisa: 20% estão a mais de 4 anos escola; 35% estão de 2 a 4 anos; 40% estão de 1 a 2 anos; e 5% estão a menos de 1 ano na escola. Ou seja, pelo menos 20% dos professores não participaram da fase de implantação do programa, que foi exatamente o único período no qual ocorreu formações para os professores, mensalmente, de acordo com a coordenadora municipal (Entrevista CM).

Figura 2 – Gráfico de participação nas formações ofertadas (ETI)

3. Marque abaixo a (s) formação (ões) que você participou desde a implantação do Programa Educação Integrada em 2016.

15 respostas

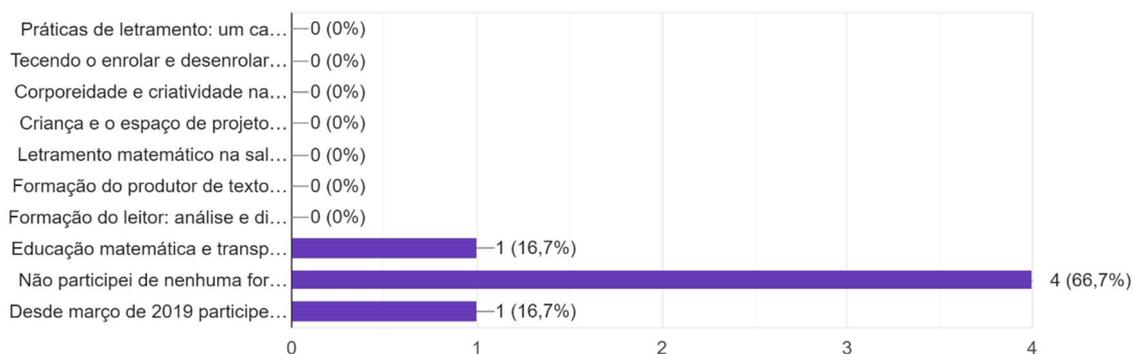


Fonte: A autora (2022)

Figura 3 – Gráfico de participação nas formações ofertadas (ER)

7. Marque abaixo a (s) formação (ões) que você participou desde a implantação do Programa Educação Integrada em 2016.

6 respostas



Fonte: A autora (2022)

A coordenadora municipal entrevistada afirma que não houve formações direcionadas para as equipes gestoras até o momento da entrevista e que, após cobranças, passaram a ser ofertadas formações para os coordenadores.

As formações para os professores ocorreram apenas no início do programa, mensalmente, não havendo formação para gestores ou coordenadores inicialmente. Após cobrança do município, em 2019 o Banco Itaú começou a ofertar formações

para os coordenadores pedagógicos, a chamada formação dupla gestão, que ocorre mensalmente. (Entrevista CM).

Sobre a formação prevista no Eixo III, voltada para a “educação integral”, a entrevista com a coordenação municipal apontou que ela foi promovida inicialmente pelo ICE, mas que no decorrer do Programa essa responsabilidade foi repassada aos coordenadores municipais, bem como outros profissionais das secretarias municipais de educação.

É uma realidade muito nova, então cada professor que entra no programa tem que passar por uma formação. No início o ICE promovia, atualmente a coordenadora municipal do programa e mais uma pessoa da secretaria municipal de educação que fazem, são as multiplicadoras. (Entrevista CM).

As formações são um dos eixos estratégicos centrais do Programa Educação Integrada. Em resumo, e de acordo com o UNICEF (2019a), o funcionamento do Programa ocorre em duas dimensões: integração do gestor escolar à agenda pedagógica da escola – por meio de formação continuada e da implementação de estratégias para ampliar a participação da comunidade escolar; e valorização do conhecimento do professor – por meio da oferta de formação continuada, de materiais pedagógicos digitais e físicos, e de suporte, monitoramento e acompanhamento da prática docente.

A formação como uma das estratégias centrais no Programa Educação Integrada deve ser considerada dentro do contexto geral sob o qual a educação tem sido exposta, com a crescente vinculação da mesma aos ideários do campo empresarial, com as finalidades de aumentar a produtividade e eficiência dos sistemas de ensino. Porque ela é um dos meios que têm sido utilizados para inculcir a padronização, aos moldes do mercado, na educação.

A padronização, em todos os níveis de ensino, do currículo, da formação de professores e, inclusive, dos gestores é uma realidade no contexto brasileiro se observarmos as investidas no campo do currículo, por exemplo, ocorridas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica decorreram da Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, até as atuais tentativas de padronização promovidas, com ampla intervenção dos reformadores empresariais da educação.

Na atualidade, o destaque é para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras diretrizes que estão diretamente alinhadas a ela, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação), a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível e a Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Não podemos deixar de citar também a proposta de Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar submetida a segunda Consulta Pública em abril de 2021.

Através desse verdadeiro arsenal de padronização, os reformadores empresariais vêm constituindo um alinhamento entre ensino-aprendizagem-avaliação-formação (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021). Essa definição de padrões comuns é de grande interesse para os empresários, pois promove mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho e abre um campo de investimento para o setor privado, que se envolve na produção de material didático, na oferta de cursos para a formação docente e de gestores, estabelecendo, assim, uma grande movimentação de recursos públicos para o setor privado (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Esse viés de regulação e o controle que se expande a partir daí, traz ao debate a questão da inserção das competências emocionais (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020), com o discurso desta ser uma habilidade necessária à sobrevivência no mundo (do trabalho) atual, e da pedagogia das competências (LIMA; SENA, 2020), como uma perspectiva teórica que é hegemônica nos documentos orientadores dos currículos brasileiros.

A pedagogia das competências retoma o neotecnismo (SAVIANI, 2014), no qual a educação passa a ser mercantilizada, a partir da ampliação da participação do setor privado na formulação e implementação das políticas educacionais, sob a justificativa da necessidade de redução do papel do Estado.

7.1.2 Qualificação dos ambientes pedagógicos e infraestrutura

A “qualificação dos ambientes pedagógicos” e a “criação de novos espaços ou adaptações dos existentes” são ações previstas nos eixos I e III do Programa Educação Integrada, respectivamente.

Quanto à qualificação dos ambientes pedagógicos, prevista no Eixo I do Programa, o UNICEF (2019a) destaca, em seu relatório, que para incentivar a leitura e a escrita das crianças, o PEI investiu em dois espaços simples e

complementares: a biblioteca e o cantinho da leitura, em cada sala de aula. O UNICEF comprou livros de literatura infantil, que foram entregues à SEE para distribuição a todas as escolas das redes municipais participantes do programa. Foram 25.433 livros adquiridos, dos quais 4.168 foram destinados para os professores (3 títulos) e 21.265 livros de literatura infantil para as escolas (42 títulos).

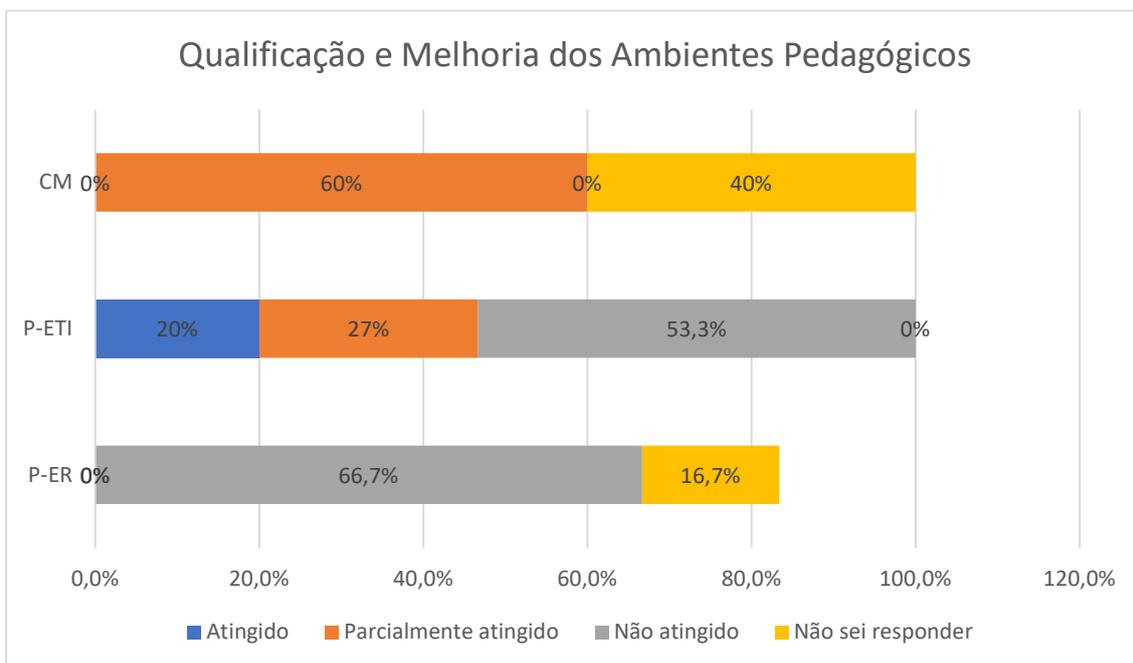
Porém, o mesmo relatório do UNICEF (2019a) destaca os desafios que o programa tem enfrentado em relação a questão das infraestruturas, justificando que isso se deve à limitação de recursos: um número ainda significativo de escolas apresenta infraestrutura limitada, sem instrumentos sonoros em sala de aula, por exemplo, impedindo a realização com as crianças de experiências e brincadeiras com sons, ritmos, instrumentos, entre outros; a falta de áreas verdes em muitas escolas também dificulta colocar em prática as ações na área da relação da criança com o ambiente social e natural.

Nessa mesma esteira e, mais especificamente no que se refere a criação e adequação das escolas de tempo integral, tanto a análise documental, quanto a pesquisa de campo demonstraram que essa é uma das questões mais frágeis do Programa. O fato é que embora a coleta de dados no âmbito dos municípios tenha sido realizada em 2020, três anos após o início do Programa, a melhoria da infraestrutura das escolas ainda não havia sido efetivada na maioria dos municípios participantes.

No gráfico seguinte podemos conferir a avaliação dos participantes em relação à melhoria dos ambientes pedagógicos e da infraestrutura nas duas escolas investigadas. Ressaltando que este município é um dos que, na época da coleta de dados, não havia recebido ainda as possíveis reformas e adequações necessárias.

Observamos que em ambas as escolas investigadas, a maioria dos participantes, afirmam que o objetivo referente à melhoria dos ambientes pedagógicos e adequação da infraestrutura não foi atingido – 53,3% dos professores da ETI e 66,7% dos professores da ER. Enquanto isso, 60% dos coordenadores municipais e 27% dos professores da escola regular consideram que o objetivo foi parcialmente atingido. E 16,7% dos professores da escola regular e 50% dos coordenadores municipais não souberam responder.

Gráfico 2 – Opinião dos participantes sobre a qualificação de ambientes pedagógicos e melhoria da infraestrutura



Fonte: A autora (2022)

A fala da coordenadora municipal durante a entrevista corrobora com as respostas aos questionários, em momentos diferentes a mesma cita a questão da estrutura da escola:

Por parte dos pais, sempre existem críticas, especialmente sobre a estrutura física da escola [...]. Os professores também têm suas críticas, pois é uma rotina cansativa na escola de tempo integral e, além disso, a escola não tem uma boa estrutura [...]. A estrutura da escola não é das melhores, não é ótima, porém não foi recebido nenhuma melhoria ou reforma por parte do estado para a escola. (Entrevista CM).

A opinião deixada por um dos respondentes em questão aberta do questionário destinada à comentários é bastante elucidativa sobre essa questão:

A escola precisa ter um olhar diferente para as turmas de tempo integral, pois usamos as piores salas para passarmos 8 horas na escola, também não tem pias com torneiras para a higiene pessoal, [sic] falta portas nos banheiros, um lugar adequado para refeitório pois não há, os alunos almoçam nas salas, as salas como falei são horríveis, muito quentes, não há laboratório para a prática de ciências entre outros.” (Questionário ETI).

No tópico 6.2.2. são trazidos os dados mais recentes do Portal da Transparência que indicam os repasses financeiros realizados às empresas responsáveis pela implantação e/ou reformas das escolas. Sendo indicado que no ano de 2019 foram feitos repasses referentes às obras nos municípios de Afogados da Ingazeira, Itapissuma, Flores, Floresta e Trindade. Em 2019, além

dessas foi feito repasse para obras no município de Cabrobó. E, finalmente em 2021, foram feitos os repasses para as obras dos municípios de Santa Cruz do Capibaribe, Timbaúba, Bom Conselho, Bonito e Salgueiro.

Em entrevista realizada com a coordenação estadual do Programa (Entrevista CE), foi destacado que 13 municípios necessitaram de implementar e/ou reformar as escolas que adotariam o tempo integral, 6 deles receberam e concluíram as respectivas adaptações necessárias nas escolas, enquanto 7 ainda estão em processo de recebimento dos recursos. Quanto aos outros 2 municípios, um deles construiu a escola por conta própria e outro se tratava de uma escola estadual que foi municipalizada.

As escolas de tempo integral no âmbito do Programa deveriam, especialmente, garantir em termos de infraestrutura: Espaços Flexíveis; Biblioteca Escolar e Centros de Recursos; Espaços Abertos; 12 Salas de Aula; Segurança e mobiliário adequado; Área de higienização para alimentos e cozinha escolar; Laboratórios; e Espaço para recreação (PERNAMBUCO, 2017a).

Analisando outros aspectos importantes do que se refere à infraestrutura básica, os espaços de aprendizagens e equipamentos disponíveis, e a organização nas escolas, construímos os quadros abaixo com dados dos 5 municípios investigados nessa pesquisa, disponíveis do site do IDEB ESCOLA. Esses dados são fruto do último Censo Escolar realizado pelo INEP.

Quadro 9 – Infraestrutura básica das escolas de tempo integral no PEI

INFRAESTRUTURA BÁSICA					
MUNICÍPIOS=>	Santa Cruz do Capibaribe	Bonito	Tamandaré	Flores	Salgueiro
INFRAESTRUTURA BÁSICA					
Água consumida	Potável	Potável	Potável	Potável	Potável
Abastecimento de água	Cacimba Cisterna Poço	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública	Rede pública
Banheiro	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Banheiro adequado à educação infantil	Sim	Não	Não	Sim	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar				

Fonte: A autora (2022) com dados de IDEB ESCOLA/INEP 2021

Sobre a infraestrutura básica medida pelo Censo, as cinco escolas demonstram estarem no mesmo nível de atendimento com: água potável para o consumo dos alunos; abastecimento de água, abastecimento de energia elétrica e esgoto sanitário advindos da rede pública, com apenas uma escola com abastecimento através de cacimba/cisterna/poço; funcionamento da escola em prédio escolar; e banheiros, embora apenas Santa Cruz do Capibaribe e Flores tenham banheiros adequados à educação infantil.

Quadro 10 – Espaços de aprendizagens e equipamentos das escolas de tempo integral no PEI

ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS E EQUIPAMENTOS					
MUNICÍPIOS=>	Santa Cruz do Capibaribe	Bonito	Tamandaré	Flores	Salgueiro
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Sala de leitura	Não	Não	Sim	Não	Sim
Lab. de ciências	Não	Não	Não	Não	Não
Lab. de informática	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Banda larga	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Computadores para uso dos alunos	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Pátio descoberto	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Pátio coberto	Não	Sim	Não	Não	Não
Auditório	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Quadra de esportes coberta	Não	Não	Não	Sim	Não
Quadra de esportes descoberta	Sim	Não	Não	Não	Sim
Parque infantil	Não	Não	Não	Não	Não
Área verde	Não	Não	Sim	Não	Não

Fonte: A autora (2022) com dados de IDEB ESCOLA/INEP 2021

Comparando os dados do Censo Escolar com a infraestrutura desejada pelo Programa, percebe-se mais especificamente que não há bibliotecas em dois

desses municípios e não há salas de leitura em três deles. Também não há laboratórios de ciências em nenhum deles e o laboratório de informática está presente em quatro dessas escolas, mas duas delas não possuem computadores para uso dos alunos. Nas três escolas que possuem computadores para uso dos alunos, a distribuição de dá da seguinte forma: 15,4 alunos por computador em Bonito; 78,0 alunos por computador em Flores e 251,0 alunos por computador em Salgueiro. Em contrapartida, todas as escolas possuem internet e apenas uma não conta com banda larga.

Pensando nos espaços abertos e/ou para recreação destacamos que: apenas um possui quadra de esportes coberta e dois possuem quadra de esportes descoberta; três escolas possuem pátio, seja coberto ou descoberto, enquanto uma delas não possui nenhuma dessas opções e outra possui as duas; apenas uma escola conta com área verde e nenhuma delas com parque infantil.

Analisando de forma quantitativa os dados do quadro, percebe-se que o município de Tamandaré, dentre os cinco investigados, oferece uma melhor infraestrutura do que os demais, com a oferta de 9 dos 14 itens expostos.

Estes indicadores são apenas alguns dos fatores internos à escola que podem interferir na qualidade da oferta educacional e no desempenho dos estudantes. Com a deficiência na entrega dos insumos necessários ao adequado desenvolvimento das atividades, a qualidade da educação ofertada diminui e o desempenho dos alunos é prejudicado.

A questão é mais profunda, quando existe a constatação de que ofertamos aos estudantes mais pobres escolas também mais pobres em termos de infraestrutura, qualidade do corpo docente, experiência do diretor, etc. (GOIS, 2017), sendo que são esses estudantes os que mais precisam de uma melhor oferta educacional e condições propícias para sua aprendizagem.

7.1.3 Gestão por Resultados aplicada à Educação

O Eixo VI – Gestão por Resultados Aplicada à Educação foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado (SEPLAG) visando iniciativas que apoiassem os municípios a criarem e implantarem um conjunto de ferramentas de gestão por resultados, que já é conhecido no âmbito da educação em Pernambuco como “Pacto Pela Educação”, um modelo de

gestão por resultados implantado na rede estadual de ensino desde 2011, como visto na seção 5 (tópico 5.2).

A SEPLAG tem uma secretaria específica em resultados, a Secretaria Executiva de Gestão para Resultados (SEGPR) que tem como foco a melhoria dos indicadores estaduais nas áreas da Educação, Saúde e Segurança. De acordo com informações do site institucional da SEPLAG, essa secretaria “é estruturada para assessorar, planejar, supervisionar, controlar e avaliar o modelo de gestão por resultado” nessas áreas. Dando apoio “na formulação e no controle da execução das políticas para transformação da gestão, no planejamento e supervisão da política de meritocracia e das atividades voltadas à elevação do nível de eficiência e eficácia” (SEPLAG, 2021).

As principais ações do Eixo VI do Programa Educação Integrada são: criação e implantação do Pacto pela Educação Municipal; apoio à construção de planos estratégicos para a educação; apoio à formação de equipes para processamento e análise de dados; construção da sistemática de monitoramento de indicadores de processos e de resultados das redes municipais de ensino; orientação para a pactuação de metas com a rede; aplicação de ferramentas de Gestão por Resultados; capacitação dos gestores municipais em ferramentas de gestão e análise de dados.

Grande parte dessas ações foram adotadas com a parceria técnica do UNICEF, especialmente o que diz respeito ao monitoramento e a autoavaliação das escolas. No tópico 7.2.2 trataremos dessa questão mais profundamente.

Considerando a necessidade de aprimorar os instrumentos que viabilizam a gestão pública por resultados, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDE (Decreto nº 47.729, de 15 de julho de 2019), como parâmetro para a aferição do desempenho educacional dos municípios de todo o Estado. O cálculo do IDE tem como base os resultados de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE, nos seguintes anos escolares: I - 2º Ano do Ensino Fundamental; II - 5º Ano do Ensino Fundamental; III - 9º Ano do Ensino Fundamental. (PERNAMBUCO, 2019b). Para um determinado ano, o IDE é expresso pela seguinte fórmula:

$$IDE_i = 0,6 X [IDA_i] + 0,3 X [IDF_{1i}] + 0,1 X [IDF_{2i}]$$

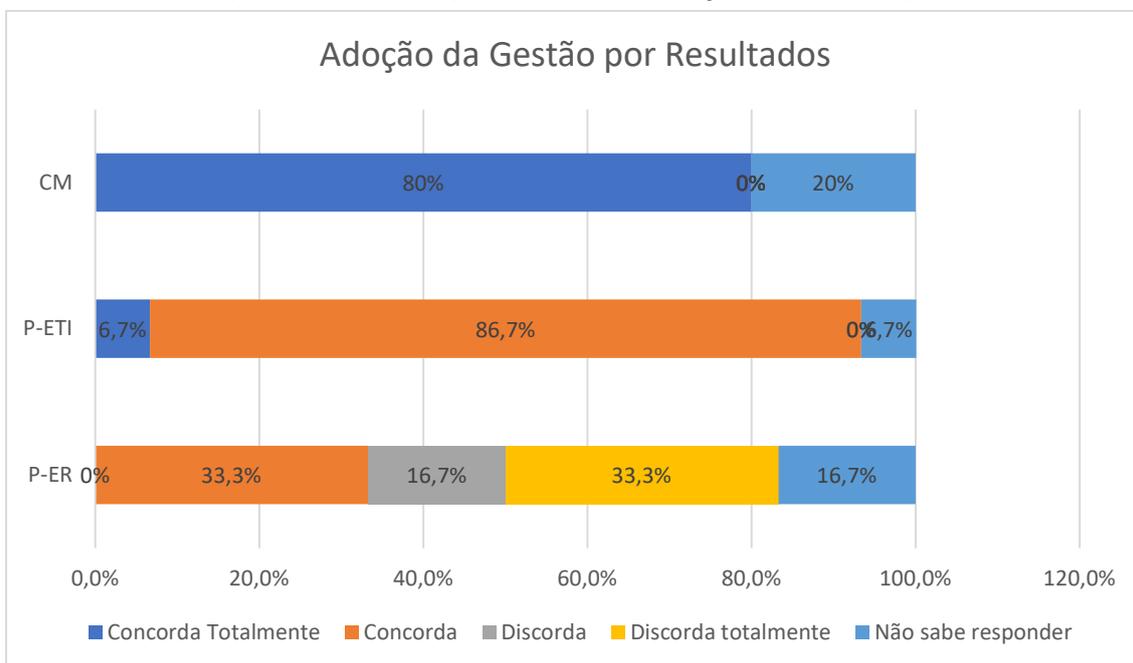
Onde IDE_i é o Índice de Desenvolvimento da Educação do município “i”; IDA_i é o Índice de Desenvolvimento da Alfabetização do município “i”; IDF_{1i} é o

Índice de Desenvolvimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município “i”; IDF_{2i} é o Índice de Desenvolvimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município “i”.

A metodologia de cálculo do IDE¹⁹, embora se apresente longa e complexa, pode-se concluir que os elementos que de fato são considerados no cálculo do índice, especificamente para cada ano (2º, 5º e 9º), são as médias dos resultados de proficiência dos alunos na avaliação do SAEPE; o número de alunos avaliados no SAEPE; o número total de alunos matriculados; e o índice para a universalização do aprendizado, calculado a partir dos resultados dos alunos no SAEPE. Na prática, algo bastante semelhante ao IDEPE utilizado para a avaliação do Ensino Médio no estado e o IDEB, índice de desempenho nacional.

Quando questionados se concordam com o modelo de gestão por resultados adotado no contexto do Programa Educação Integrada, os participantes apresentaram opiniões diversas. Isso pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Opinião dos participantes sobre a adoção da Gestão por Resultados



Fonte: A autora (2022)

Na escola regular o percentual das respostas foi: concordo (33,3%); discordo (16,7%), discordo totalmente (33,3%); e não sei responder (16,7%).

¹⁹ Cf. Decreto nº 47.729, de 15 de Julho de 2019 (PERNAMBUCO, 2019).

Enquanto isso, na escola de tempo integral observamos uma diferença considerável, os percentuais foram: concorda totalmente (6,7%); concorda (86,7%); e não sei responder (6,7%). Os coordenadores municipais, por sua vez, disseram concordar totalmente (80%) ou não souberam responder (20%).

O modelo de gestão por resultados tem como objetivos melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação pública e promover reformas gerenciais com a finalidade de obter maior eficiência no uso dos recursos públicos no setor Educação. Dessa forma, é um modelo que se alinha a uma agenda neoliberal crescente, sob a égide do mercado, da produtividade e da competitividade.

Assim, a gestão por resultados faz parte de pacote de soluções dos reformadores empresariais da educação sob o discurso de melhorar a educação e reduzir as desigualdades. Esse pacote envolve privatizações, responsabilização, conteudismo e, mais recentemente, o hibridismo com o ensino à distância.

Podemos chamar essa forma de gerir a educação de "barbárie gerencial", como colocado por Cássio (2019). Segundo ele, embora no campo da educação essa barbárie se apresente como algo novo, moderno e eficaz, na verdade ele esfacela os sistemas públicos de ensino, rebaixa a formação escolar dos mais pobres, desqualifica a atividade docente, reduz o financiamento público, pauperiza as escolas e amplia os processos de privatização.

De fato, se examinarmos o percurso da gestão da educação desde a década de 1990 com o advento do gerencialismo a partir da Nova Gestão Pública (NGP), perceberemos que um conjunto de reformas e estratégias vão sendo imbricadas no contexto educacional de forma cada vez mais consensual.

7.2 DAS PARCERIAS COM ORGANISMOS MULTILATERAIS

O Programa Educação Integrada foi implementado com suporte dos chamados "parceiros", instituições do setor privado. De acordo com o documento norteador do programa, são parceiros do Programa o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Grupo Neoenergia, o Instituto Natura, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Sonho Grande e o Instituto Itaú Social. Porém, em UNICEF (2019a) encontramos a informação que a Companhia Energética de Pernambuco (Celpe), subsidiária do Grupo

Neoenergia, bem como também o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), participam do Programa com o viés financeiro.

Nos subtópicos seguintes apresentamos as principais características de cada um dos parceiros, bem como sua parcela de contribuição no Programa Educação Integrada.

7.2.1 Fundação Itaú Social e Comunidade Educativa CEDAC: Tecnologia do Regime de Colaboração

A Fundação Itaú Social é uma entidade privada sem fins lucrativos que, com a coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, iniciou em 2009 o Programa Excelência em Gestão Educacional, que publica experiências educacionais que possam servir de inspiração para gestores, educadores, empresários e políticos brasileiros interessados em melhorar a qualidade de nossas escolas públicas, através das estratégias e ações presentes nas experiências.

Embora a Fundação Itaú Social tenha diversos trabalhos voltados para a Educação (em tempo) integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011; 2013a; 2013b), o seu foco atual tem se ancorado em dois pilares: formação de profissionais da educação e fortalecimento da sociedade civil. No que se refere ao primeiro pilar, se destaca o “Programa Melhoria da Educação”, que oferece o que eles nomearam de “cardápio” de Tecnologias Educacionais, gratuitas e a distância para profissionais das redes de ensino de todo o país. Essas tecnologias são voltadas prioritariamente para a gestão educacional, sendo divididas em: Planejamento e Gestão Administrativa; Gestão Pedagógica; e Comunicação, Participação, Ações Colaborativas e Controle Social.

Em Pernambuco, o Projeto Melhoria da Educação foi implementado através de acordo de cooperação, com o objetivo construir uma tecnologia que apoiasse os gestores de Secretarias Estaduais de Educação em Regime de Colaboração com os municípios na criação de uma “cadeia formativa colaborativa entre os profissionais das secretarias estaduais e municipais de educação [...] para aperfeiçoar as práticas dos gestores escolares dos municípios.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d). Esse acordo tem 2019-2021 como período de vigência.

Na implementação desse programa em Pernambuco, o Itaú Social contou com a parceria técnica da Comunidade Educativa CEDAC, instituição do Terceiro Setor especializada na formação de educadores que tem uma série de projetos voltados para a melhoria de práticas educativas das redes públicas. “[...] construímos soluções para cada contexto. Firmamos parcerias com os setores público e privado em iniciativas voltadas para o desenvolvimento profissional de educadores de modo sistêmico” (CEDAC, s/d).

A tecnologia desenvolvida pelo CEDAC e financiada pelo Itaú Social para implementação em Pernambuco é chamada de “Tecnologia do Regime de Colaboração” e foi implementada nos 15 municípios integrantes do Programa Educação Integrada. Essa tecnologia faz parte do eixo “Comunicação, Participação, Ações Colaborativas e Controle Social”. O foco foi a formação e assessoria para o fortalecimento da atuação das Gerências Regionais da Secretaria Estadual de Educação na formação de técnicos formadores dos municípios.

De acordo com o Relatório Anual 2019 da Comunidade CEDAC, no referido ano o projeto teve um total de 47 participantes diretos (8 Técnicos da Secretaria Estadual de Educação; 16 Técnicos das Gerências Regionais e 23 Técnicos das Secretarias Municipais) e os participantes indiretos foram gestores escolares, equipe escolar e estudantes das 191 escolas atendidas.

Em 2020, houve a ampliação das formações para os coordenadores das gerências regionais dos 184 municípios do estado, fazendo parte também do Programa Criança Alfabetizada. Neste ano, com informações do Relatório Anual 2020 da Comunidade CEDAC, a formação passou a ocorrer exclusivamente com os profissionais das Gerências, sem a participação dos municípios, o total de participantes diretos foi 58 (3 Técnicos da Secretaria Estadual de Educação e 55 Técnicos das Gerências Regionais) e os participantes indiretos foram 5200 gestores escolares, equipe escolar e estudantes das 5016 escolas atendidas.

De acordo com a Fundação Itaú, a Tecnologia do Regime de Colaboração “[...] é apresentada por meio de elementos interdependentes, complementares e articulados entre si, que sintetizam objetivos, reflexões e ações necessárias para implementação, diagnóstico, formação, monitoramento e avaliação.” (s/d). No quadro abaixo estão sintetizadas as etapas necessárias para a implementação desse Regime de Colaboração.

Quadro 11 – Etapas de implementação da Tecnologia do Regime de Colaboração

ETAPA	TEMA	OBJETIVO
Introdução	A importância da Tecnologia	Compreender os desafios e benefícios que a Tecnologia se propõe a enfrentar e reconhecer as necessidades da Secretaria de Educação para sua implementação.
Implementação	Sobre o processo de implementação	Compreender a importância do plano de ação para a organização de todos os recursos envolvidos no processo de implementação e desenvolvimento da Tecnologia.
	Regime de colaboração estado-municípios	Compreender o que significa colaborar no mecanismo de articulação e colaboração com os municípios.
	Diagnóstico inicial	Identificar e analisar por meio de uma autoavaliação o regime de colaboração vigente atualmente no seu estado e a relação com os municípios e das condições e estrutura dos municípios.
	Orientações para a equipe técnica regional	Desenvolver reuniões importantes com a equipe da secretaria estadual para o engajamento e envolvimento na implementação da Tecnologia.
Formação	Conteúdo formativo	Conteúdos de formação estruturantes a serem desenvolvidos com as equipes regionais e estas com os municípios na implementação da cadeia formativa que busca contribuir na qualificação da atuação dos Gestores Escolares.
Monitoramento e Avaliação	M & A	Compreender os processos de avaliação e resultados esperados em curto, médio e longo prazos.

Fonte: A autora (2022) com informações do site da Fundação Itaú Social

Não encontramos em nossa pesquisa documentos institucionais ou informações no site da Comunidade Educativa CEDAC que pudessem contribuir para a identificação da concepção que a mesma tem sobre regime de colaboração. Encontramos apenas um relato de experiência (LOPES; PANICO;

MAGALHÃES, 2019) sobre as formações ofertadas no âmbito do Programa Educação Integrada. No referido relato é dito que “a proposta de formação esteve pautada no aprimoramento de competências de gestão escolar e educacional com vistas à garantia da aprendizagem dos estudantes” (p. 60), com foco na avaliação e acompanhamento das aprendizagens e o cotidiano escolar.

Retomando Lagares, Cavalcanti e Rocha (2018), a concepção de cooperação federativa e o regime de colaboração no contexto da Constituição se apresenta com uma estrutura que difere daquela que conhecemos historicamente, como uma simples desconcentração de tarefas passadas de cima para baixo, da União para os Estados e desses para o Município. Porém, é necessário compreender as possibilidades e limitações de estarmos diante de um específico de regime para a gestão da educação nacional, uma vez que isso demonstra a disputa política e conceitual entre projetos societários distintos, especialmente quando consideramos o contexto em que esse regime de colaboração está envolto desde a sua proposição, nos anos 90, mas também hoje quando ainda estamos imersos nesse modelo de Estado neoliberal preconizado nas reformas ancoradas no modo de produção capitalista.

No caso do regime de colaboração no âmbito no Programa Educação Integrada tem-se a presença do Terceiro Setor na viabilização dessa colaboração, envolve-se então um outro braço, além daqueles previstos (União, Estados e Municípios). Entendemos que isso enfraquece a possibilidade de um regime de colaboração que, antes de tudo, possa permitir a participação social democrática, uma vez que diante do privado a promoção da transparência e visibilidade das ações na execução de políticas públicas fica prejudicada.

Em que pese o fato de que quem atuou diretamente no âmbito do Programa Educação Integrada foi a Comunidade CEDAC, não podemos deixar de apontar que o parceiro em si é a Fundação Itaú Social, sendo importante destacar alguns estudos sobre o seu Programa Excelência em Gestão Educacional.

Braga (2013) ao analisar as implicações desse Programa na gestão da escola pública brasileira, mostrou que o modelo de gestão defendido pela Fundação é o das escolas *charter* americanas, modelo de gestão baseada nos parâmetros do mercado que não melhorou o sistema educacional americano, ao contrário, agravou ainda mais a crise da educação pública naquele País. A

autora destaca, ainda, que as experiências de escolas charter implementadas revelaram que as mesmas adotam na sua gestão padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial. Já o estudo de Neto (2016) aponta que esse modelo deve agravar ainda mais a crise da educação pública, por promover a abertura de mercado educacional prejudicando, assim, a qualidade da escola pública.

O alinhamento da Fundação Itaú Social com o gerencialismo na educação pode ser percebido em estudos realizados pela própria Fundação, como o estudo “A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil” (DIAS; GUEDES, 2010), no qual os pesquisadores apresentam alternativas para a proposição de inovações no sistema educacional brasileiro, tendo como base os avanços e dificuldades encontrados na reforma educacional de Nova York. Ou no estudo “Modelo de *Escola Charter*: a experiência de Pernambuco” (GALL; GUEDES, 2009), no qual os autores, ao mesmo tempo que explora as principais características do modelo de *charter school* implantado em diferentes países, analisa, no contexto brasileiro, a experiência dos Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), modelo de *charter school* implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) de 2005 a 2007.

Um grande movimento em torno da responsabilização baseada em testes está por trás da reforma da educação dos EUA, a partir de 2003. No caso específico de New York o foco foi a privatização por terceirização via escolas *Chartes*, sob a ideia de que os pais teriam a liberdade de escolher a escola onde os filhos estudariam, e sistema de *vouchers*. Ravitch (2018) mostra que entre 2003 e 2017 os resultados do desempenho dos alunos de *Nova York* na avaliação externa nacional permanecem com poucas alterações. Em contrapartida, o que se obteve de resultado com essas políticas em *New York* foi uma verdadeira destruição da educação pública, com demissão de professores, fechamento de escolas e uma desqualificação da profissão, enquanto muito dinheiro ia para o bolso dos empresários, em detrimento da sua aplicação em melhorias das escolas. (FREITAS, 2018).

Especificamente sobre as escolas *charters*, Ravitch (2021) resume os resultados de três décadas de operação destas escolas terceirizadas nos Estados Unidos, afirmando que as escolas *charter* não são mais inovadoras do que as escolas públicas, não são mais responsáveis, não custam menos que as

escolas públicas e as escolas charter são menos eficazes do que as escolas públicas.

7.2.2 UNICEF: Parceria técnica para a Gestão

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) é um Órgão da ONU (que é uma instituição intergovernamental) e atua no programa compartilhando sua expertise na área pedagógica, assim como disponibilizando suas ferramentas e instrumentos de conhecimento e práxis (PERNAMBUCO, 2017a). O UNICEF apresentou dois documentos recentes, o primeiro (UNICEF (2019a) trata de um relatório sobre o Programa Educação Integrada e o segundo (UNICEF, 2019b) é um relato de experiências exitosas de alfabetização desenvolvidas no programa.

De acordo com o relatório apresentado pelo UNICEF (2009a), o PEI utilizou duas referências da atuação do UNICEF, em sua estruturação:

- O Palavra de Criança:
Executado em Sobral (CE) e, posteriormente, no Piauí e na Amazônia, o programa Palavra de Criança teve como principal objetivo assegurar a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, por meio da formação de professores, do acompanhamento da prática em sala de aula e da garantia dos 200 dias letivos, bem como da participação da família no acompanhamento da aprendizagem das crianças (UNICEF, 2009a, p. 14).
- E o Selo UNICEF:
Iniciativa que articula compromissos pela infância e adolescência na região do Semiárido brasileiro. Desde 2004, sua organização mobiliza as três esferas de governo, a sociedade civil e empresas para coordenar, implementar e monitorar ações para garantir os direitos de crianças e adolescentes nas áreas de saúde, educação, proteção, assistência social e meio ambiente. (UNICEF, 2009a, p. 14).

No relatório, o UNICEF destaca ainda que, atualmente, 123 municípios de Pernambuco fazem parte da iniciativa e dos 15 municípios selecionados para o PEI, apenas quatro não participam do Selo.

O UNICEF, enquanto parceiro técnico na gestão do PEI, tem participação direta no planejamento, no monitoramento e na avaliação nos eixos educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Inclusive, no relatório do UNICEF temos a informação que “O programa foi criado em 2016 por iniciativa da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) do Estado de Pernambuco para apoiar

as redes municipais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.” (UNICEF, 2009a, p. 4). Porém, como sabemos o Programa envolve também os anos finais do Ensino Fundamental.

Ainda no mesmo relatório (UNICEF, 2019a) é afirmado que o PEI também implementou uma plataforma digital, na qual são compartilhados conteúdos pedagógicos, potencializando a comunicação interna e troca de experiências entre professores, formadores e equipe de monitoramento. Na plataforma, é possível observar inúmeras narrativas e fotos que evidenciam os percursos didáticos e experiências de aprendizagem construídas pelos municípios.

Embora não seja especificado a que plataforma digital o parágrafo anterior se refere, a coordenação estadual do Programa citou a criação de um sistema de monitoramento online, chamado de Pacto pela Educação Municipal (PEM), que já foi citado anteriormente.

De acordo com o UNICEF (2019a), a ferramenta utilizada para o monitoramento e a autoavaliação da escola dentro do Programa Educação Integrada tem como base os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE), que se trata de uma metodologia participativa elaborada sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME e do UNICEF.

O INDIQUE apresenta sete dimensões da qualidade, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, mas com focos diferentes. Na educação infantil as dimensões são: planejamento escolar; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho; e cooperação e troca com as famílias (BRASIL, 2009). Já as dimensões de qualidade no ensino fundamental são: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho; ambiente físico escolar; e acesso, permanência e sucesso na escola (UNICEF; PNUD; INEP, 2004).

O Programa Educação Integrada fez alterações no INDIQUE, adaptando-o ao seu processo de monitoramento e avaliação. Essa customização foi realizada pela equipe técnica do UNICEF e da secretaria estadual, considerando as experiências de cada parceiro. Como resultado geral, foram incrementadas

questões mais específicas ao modelo do Indique nacional, sem perder de vista o caráter de autoavaliação democrática e participativa. (UNICEF, 2019a).

Na prática, no contexto do Programa, o monitoramento participativo consiste no acompanhamento realizado de perto pelo coordenador pedagógico aos professores para identificar se os conteúdos abordados nas formações estão sendo implementados adequadamente nas salas de aula. De acordo com o relatório do UNICEF (2019a) esse monitoramento tem como objetivo mapear desafios, avanços e limitações, para apoiar adequadamente a prática docente, porém enfrenta resistência por parte de alguns professores, que não se sentem à vontade para compartilhar seus diários de classe e alguns, inclusive, mostram resistência à presença do coordenador pedagógico em sala de aula.

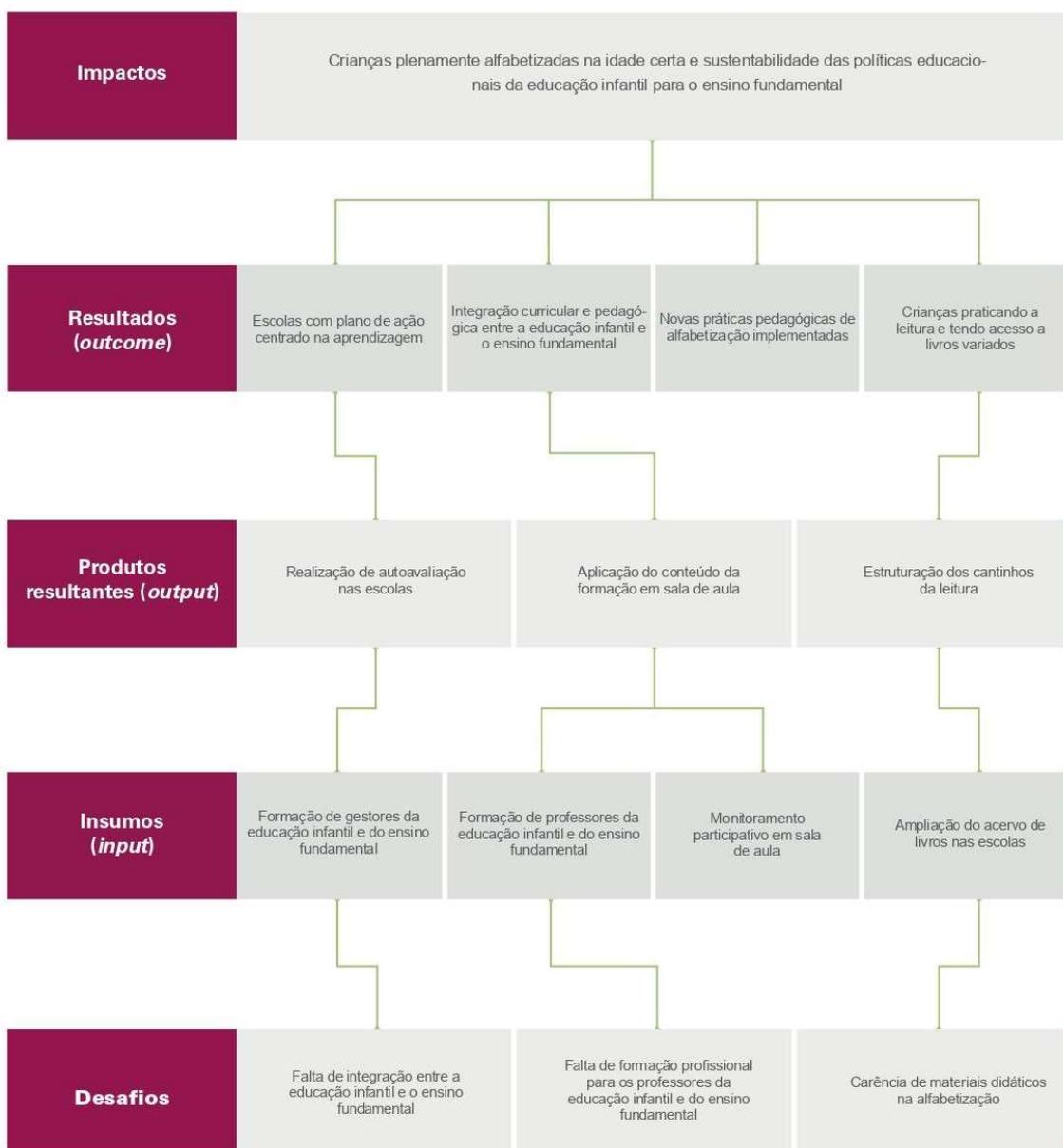
É importante destacar, ainda, que o desenho do programa foi concebido em termos da “Teoria da Mudança” (UNICEF, 2019a), um tipo específico de metodologia para o planejamento, participação e avaliação que é usado na filantropia, organizações sem fins lucrativos e órgãos governamentais para promover a mudança social. A teoria da mudança surgiu na metade dos anos 90, no contexto norte-americano de avaliação e monitoramento de iniciativas sociais, tendo como uma das principais idealizadoras e formuladoras do conceito a economista Carol Weiss.

No caso do Programa Educação Integrada, com o apoio do UNICEF, foi construído um mapa que organiza as mudanças pretendidas, articulando os resultados em uma espécie de cadeia causal, apontando quais são os insumos (*Input*) oferecidos para cada desafio, os produtos resultantes (*Output*), os resultados (*Outcome*) esperados no médio prazo e os impactos pretendidos (veja no Infográfico abaixo).

A Teoria da Mudança é a base das avaliações de impacto, que são utilizadas por diversas entidades, instituições e agências, como UNICEF, ONU, Banco Mundial, entre outros. O Banco Mundial, inclusive, desenvolveu o manual “Avaliação de Impacto na Prática” (GERTLER, 2018), tendo publicado a primeira edição em 2011. O manual fornece orientações práticas para a concepção e implementação de avaliações de impacto, juntamente com uma visão geral não técnica de métodos de avaliação de impacto para as agendas de desenvolvimento socioeconômico.

Figura 4 – Infográfico Teoria da Mudança no PEI

TEORIA DA MUDANÇA

ESTRUTURA LÓGICA DO PROGRAMA

Fonte: UNICEF (2009a)

Este manual é o texto base do curso “Avaliação de Impacto de Programas e Políticas Sociais”, organizado pela Escola Nacional de Administração Pública – Enap, uma capacitação a distância direcionada ao serviço público brasileiro, em parceria com o Laboratório de Ação contra a Pobreza *Abdul Latif Jameel* (J-PAL), um centro do Departamento de Economia do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que conduz avaliações de impacto aleatórias para responder a questões críticas na luta contra a pobreza, através de parcerias com governos,

ONGs e doadores. O curso foi desenvolvido com foco nos diversos atores envolvidos em temáticas de impacto social, sejam eles oriundos da academia, do terceiro setor, ou do setor privado.

Para o desenvolvimento do trabalho, o UNICEF teve o apoio financeiro do Grupo Neoenergia, através da antiga Companhia Energética de Pernambuco (CELPE), hoje chamada Neoenergia Pernambuco, e do seu “braço social”, o Instituto Neoenergia, que promove iniciativas que visam colaborar com o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, com destaque para o seu pilar de formação e a pesquisa, que desenvolve programas de educação infantil e capacitação e formação de professores, orientados a superar as desigualdades e promover oportunidades. Neste pilar, estes contribuem com os ODS 4 - Educação de qualidade e 17 - Parcerias e meios de implementação.

A atuação dos mais diversos organismos multilaterais, representantes dos interesses econômicos do capitalismo financeiro global (SANTIAGO, 2014), como Banco Mundial, FMI, UNESCO, UNICEF e OCDE tem ocorrido de forma constante, especialmente em países da América Latina e Caribe. As orientações desses organismos dão ênfase às políticas educacionais nas quais se aplicam estratégias mercadológicas, que visam em grande escala a mundialização do capital fictício, entendendo a educação como um serviço e não mais como um direito. Para o autor (idem), a defesa da pedagogia das competências, da educação para empregabilidade, da defesa de ‘parcerias’ com o setor privado e a ideia da educação como forma de contenção da pobreza são orientações-chave desses organismos.

7.2.3 ICE, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura: Parceria estratégica para a educação (em tempo) integral

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada sem fins lucrativos, participa do Programa disponibilizando sua expertise de consultoria pedagógica e de gestão para implantação de uma escola municipal em tempo integral em cada município (PERNAMBUCO, 2017a).

O ICE foi criado em 2003 por um grupo de empresários que, de acordo com seu próprio documento (ICE, s/d, p. 10), se encontravam “motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife”. O Ginásio

Pernambucano ganhou uma nova roupagem com a concepção do modelo implementado pelo ICE, chamado de *Escola da Escolha*, com foco no Jovem e na construção de seu Projeto de Vida. De acordo com o ICE, o Ginásio Pernambucano voltou a ser referência em qualidade, mas com um novo paradigma tanto em pedagogia como em gestão.

O “novo” GP iniciou as suas atividades em 2004, atuando como o motor de um vasto movimento de mudanças e transformações a partir de inovações em conteúdo, método e gestão. Nos anos seguintes, iniciou-se o processo de expansão do Modelo, com a presença do ICE, investidores e parceiros técnicos junto às Secretarias de Educação – municipais e estaduais – apoiando a implantação nos segmentos do Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental. (ICE, s/d, p. 10).

Quatro anos após o início das atividades do “novo” Ginásio Pernambucano, o ICE iniciou o processo de expansão do Modelo para outros municípios e estados, atuando em mais de 800 Escolas da Escolha em oito estados. Na época dessa pesquisa, encontrava-se em curso a implantação de um modelo piloto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de atender a todas as etapas da Educação Básica.

A base para a formulação do Modelo foi o compromisso com a integralidade da ação educativa, concretizada por meio: do Artigo 2º da LDB 9394/96 e Artigo 3º da Constituição Federal do Brasil (visão de homem e sociedade); das finalidades da Educação – UNESCO; do alinhamento político e conceitual dos documentos: Paradigma do Desenvolvimento Humano - PNUD; Códigos da Modernidade concebidos por Bernardo Toro; Mega-Habilidades (concebidas por Dorothy Rich). (ICE, 2020; ICE, s/d).

O ICE conta com o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura como parceiros estratégicos. O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor. Desde 2015, tem apoiado a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e avaliado os resultados do modelo. O instituto tem diversas publicações sobre a temática (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2019; 2020a; 2020b; BETTINGER et al., 2020; ROSA, 2019). Já o Instituto Natura é uma organização não governamental, com ações de educação desenvolvidas com foco em Alfabetização na idade certa via Regime de Colaboração, Ensino Médio em Tempo Integral e Articulação com Agendas Prioritárias da Educação.

No Programa Educação Integrada, o Instituto Natura participa disponibilizando ferramentas físicas e virtuais, integrantes do Projeto Trilhas, um conjunto de materiais voltados para o campo da leitura, escrita e oralidade. Algumas das ferramentas disponíveis são cursos à distância, materiais de apoio, livros digitais, entre outras. Destacamos que dois cursos do Projeto Trilhas foram criados pela equipe de Língua Portuguesa da Comunidade Educativa CEDAC em 2019. São cursos em modelo de Educação à distância (EAD) sobre escrita no processo de alfabetização.

O Instituto Natura colaborou com o *Centre for Public Impact Foundation* no desenvolvimento de um estudo de caso sobre o Procentro, intitulado “A política de Educação em Tempo Integral no Estado Brasileiro de Pernambuco” (CENTRE FOR PUBLIC IMPACT FOUNDATION; INSTITUTO NATURA, s/d). Outras produções ligadas à temática são “Pernambuco, um estado em destaque no Ensino Médio” (INSTITUTO NATURA, s/d) e “Análise dos modelos de escola em tempo integral de Pernambuco” (INSTITUTO NATURA, s/d-b). Esta última, analisa o efeito deste modelo nos resultados de proficiência e fluxo, os custos de implementação e operação do modelo, bem como quais são as maneiras de implementar e qual o impacto esperado. O documento serve de modelo para que outras redes de ensino possam adotar a educação (em tempo) integral aos moldes do Estado de Pernambuco. Todas as publicações citadas tratam especificamente sobre o Ensino Médio.

Na imagem abaixo, o ICE resume o modelo da Escola da Escolha.

Figura 5 – Modelo Escola da Escolha (ICE)

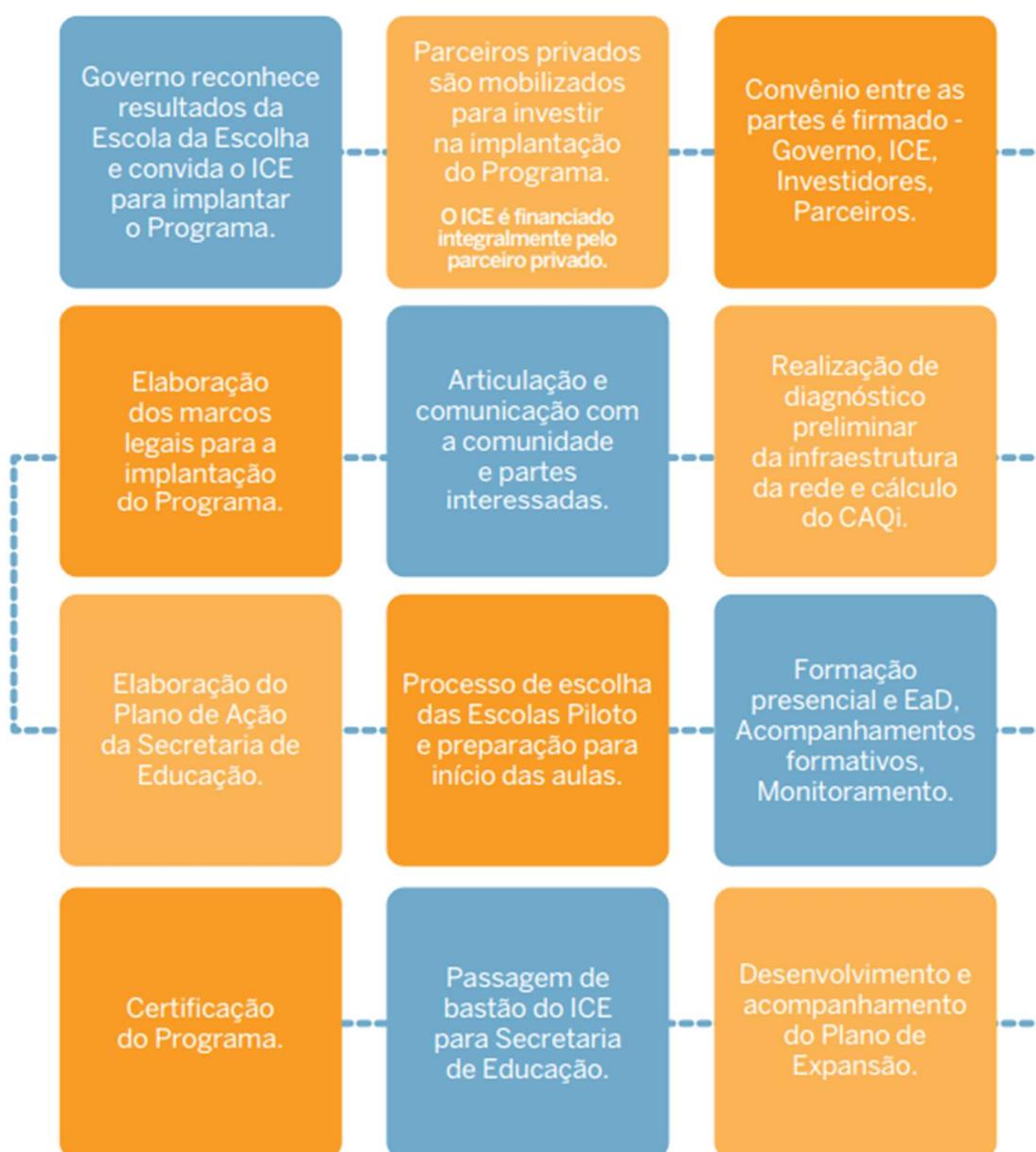


Fonte: Folheto Institucional ICE

O Modelo da Escola da Escolha é operacionalizado através da ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar (equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes), viabilizando o projeto escolar de educação (em tempo) integral, que abrange diversas competências e habilidades. Na imagem seguinte pode-se notar a forma que acontece a parceria pelo ICE.

Figura 6 – Parceria com o ICE

O PASSO A PASSO “DA PARCERIA À PASSAGEM DE BASTÃO”: CICLO DE TRÊS ANOS



Fonte: Folheto Institucional ICE

Após uma década de experiência o ICE se consolidou como a maior instituição no que se refere a orientação e indução de políticas de educação (em tempo) integral no Brasil, atuando em pelo menos 19 estados, em todos os níveis da Educação Básica. Em que se pese todo o consenso em torno dessa consolidação, a literatura é vasta quando se trata de desvelar os alinhamentos do ICE com os interesses privatistas neoliberais que alimentam a lógica capitalista (SILVEIRA, 2022; ALCÂNTARA; MATOS; COSTA, 2020; MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2020; RODRIGUES, 2020; CARVALHO; RODRIGUES, 2019; PETERLE; LIMA, 2017).

Carvalho e Rodrigues (2019) analisaram a atuação do ICE na Paraíba e constataram que o movimento que tem se desenvolvido pode acarretar uma “ampliação significativa da precarização do trabalho docente e alterações nos processos de contratação de professores” (p. 4273). Alcântara, Matos e Costa (2020) investigaram o Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo também proposto pelo ICE e concluíram que “ancorado em ideias neoliberais, o Programa introduz novos elementos para a gestão educacional, como monitoramento por resultados, parcerias e corresponsabilidade social numa perspectiva salvacionista.” (p. 16).

O currículo e a prática pedagógica da Escola da Escolha têm como centro o “Projeto de Vida” do estudante, de modo que os jovens reflitam sobre seus sonhos e ambições, o que desejam, onde almejam chegar e o que pretendem ser. O modelo pedagógico tem como princípios o “Protagonismo Juvenil”, a “Pedagogia da Presença”, a “Educação Interdimensional” e os “4 Pilares da Educação”.

A centralidade do Projeto de Vida no modelo em questão tem suscitado uma série de estudos sobre a temática, sugerindo que ele se constituiu como um instrumento para governar as condutas dos estudantes, estabelecendo um perfil desejável e que atenda às demandas das políticas neoliberais (SOUZA; SILVA, 2021).

Como conceber o ajuste a um projeto de vida? Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências

imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetidos aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (LOPES, 2019, p. 67-68 apud SOUZA; SILVA, 2021, p. 674).

Apontamentos acerca do papel no professor no âmbito da Escola da Escolha no Rio Grande do Norte são feitos por Moraes, Monteiro e Henrique (2020), dos quais percebeu-se um reducionismo da função docente, uma vez que não precisa ser professor para orientar os Projetos de Vida e, ao mesmo tempo, uma ampliação do trabalho docente, uma vez que o professor utiliza seu tempo de planejamento para “tutorar” os estudantes da escola. Essa tutoria é um elemento central na “Pedagogia da Presença”.

O conceito de “Pedagogia da Presença” cunhado por Costa (1999; 2001) está por trás de uma metodologia segundo a qual o professor tem de estar sempre junto do aluno para que o aprendizado aconteça. É nesse sentido que acontecem as tutorias dentro dos programas de educação integral. Em um sentido mais amplo, essa pedagogia tem implicações diretas no trabalho docente:

A “pedagogia da presença”, portanto, nada mais é do que uma forma ideológica de separar a dimensão pedagógica da dimensão política, e, assim, enfraquecer a consciência crítica sobre a necessidade da luta por melhores condições de trabalho docente, como a melhoria salarial e da infraestrutura escolar. Neste sentido, sob a alegação de desenvolver o protagonismo dos jovens, a “pedagogia da presença” é uma forma de incluir o voluntariado na dimensão pedagógica, isto é, transformar o trabalho pedagógico em trabalho voluntário, com a finalidade de formar voluntários, colaboradores, empreendedores etc. (RODRIGUES, 2020, p. 10).

Os 4 pilares da Educação que estão na base do modelo pedagógico da Escola da Escolha são: “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a conhecer”, que podem ser entendidos, de acordo com Peterle e Lima (2017), como uma aproximação do lema “aprender a aprender”, criticamente analisado por Duarte (2011), por promover a meritocracia, através de uma releitura neoliberal do lema do “aprender a aprender” do construtivismo.

Uma outra teoria que é vulgarizada na educação é a “pedagogia das competências”, concepção que defende a aquisição de competências como necessária à manutenção ativa do indivíduo, no campo da empregabilidade. (DUARTE, 2011).

No âmbito do ICE essa pedagogia está revestida pela ideia de um currículo orientado para a “Educação Interdimensional”, conceito basilar na educação numa perspectiva de formação integral do ser humano. Há, portanto, no modelo da escola da Escolha, a premissa do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, tais como: resiliência, cálculo, reflexão, escolha, sentido, valores, permeabilidade, sonho, proposição, expressão, criatividade, solidariedade, iniciativa, individualidade, colaboração, autoestima, questionamento, flexibilidade, percepção e significado.

Entendemos que, a pedagogia das competências se coloca como uma forma de aproximar, ainda mais, a escola à lógica de mercado, diminuindo os conteúdos ensinados na escola, uma vez que nessa lógica eles não são úteis para a inserção no mercado de trabalho e passando a ensinar o que for considerado útil para a adequação ao mercado. Essa pedagogia, aplicada tanto nas escolas como nas empresas, objetiva aumentar a eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos, que possam obter o máximo de resultado, com o mínimo de gastos, ideia base da pedagogia tecnicista, cujos princípios são a racionalidade, eficiência e produtividade.

7.3 DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

O Eixo III (Anos Finais do Ensino Fundamental) do Programa Educação Integrada tinha como objetivos principais: a) Orientar os municípios na escolha da escola adequada à implantação da educação integral contextualizada; b) Desenvolver concepção educacional; c) Infraestrutura desejada. (PERNAMBUCO, 2017a).

As principais ações desse eixo são: desenvolvimento da concepção educacional, com foco na formação integral do estudante e em educação integral contextualizada; orientação aos municípios na escolha da escola adequada para implantação e apoio à organização dessas escolas; parametrização das condições de funcionamento e apoio para adaptação da infraestrutura física das escolas, quando necessária; realização de formações para capacitação da equipe gestora e professores das escolas municipais; acompanhamento pedagógico e de gestão das escolas.

Como já é sabido, inicialmente haveria a implantação de uma escola de tempo integral em cada um dos municípios participantes. No quadro abaixo

podemos conferir as primeiras quinze escolas a integrarem o Programa. De acordo com o documento norteador do Programa (PERNAMBUCO, 2017a), todas elas iniciaram suas atividades em 2017.

Quadro 12 – Escolas integrantes do Programa Educação Integrada

MUNICÍPIO	ESCOLA
Afogados da Ingazeira	Escola Municipal Padre Carlos Cottart
Arcoverde	Escola Municipal João Batista Cruz Barros ²⁰
Bom Conselho	Escola Municipal São Geraldo
Bonito	Escola Municipal Maria do Carmo C.de Melo
Cabrobó	Escola Municipal Evandro F. dos Santos
Camaragibe	Escola Municipal São José
Flores	Escola Municipal Onze de Setembro
Floresta	Escola Municipal Audomar Ferraz
Itapissuma	Escola Municipal João Bento de Paiva
Salgueiro	Escola Municipal Dom Malan
Santa Cruz do Capibaribe	Escola Municipal Ivone Gonçalves de Araújo
São Bento do Una	Escola Municipal Walderes Lima de Brito
Tamandaré	Escola Municipal Rinaldo de Oliveira
Timbaúba	Escola Maria Emília Vasconcelos
Trindade	Escola Municipal Governador Paulo Guerra

Fonte: A autora (2022)

A partir da coleta de dados no IDEB ESCOLA podemos construir o quadro seguinte que descreve elementos da organização das escolas em tempo integral dos cinco município investigados.

Quadro 13 – Organização das escolas de tempo integral no PEI

ORGANIZAÇÃO					
MUNICÍPIOS=>	Santa Cruz do Capibaribe	Bonito	Tamandaré	Flores	Salgueiro
Indicador do esforço docente	8,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Indicador de adequação da formação do docente	G1: 64.4 G2: 0.0 G3: 23.8 G4: 0.0 G5: 11.8	G1: 47.5 G2: 0 G3: 45.5 G4: 0 G5: 7	G1: 75 G2: 25 G3: 0 G4: 0 G5: 0	G1: 45.5 G2: 0 G3: 48.5 G4: 6 G5: 0	G1: 77.8 G2: 0 G3: 22.2 G4: 0 G5: 0
Média de alunos por turma	33,3	34,7	28,2	26,9	34
Usa espaços e equipamentos	Não	Não	Sim	Sim	Sim

²⁰ Em funcionamento provisório no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Estadual Cícero Franklin.

do entorno escolar					
Escola oferece atividades complementares	Não	Não	Não	Não	Sim
Compartilha espaços para atividades de integração com a comunidade	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Sala de professores	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de secretaria	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala de diretoria	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Almoxarifado	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Refeitório	Não	Sim	Sim	Não	Não
Destinação do lixo	Coleta	Coleta	Coleta	Coleta R-S-R ²¹	Coleta R-S-R

Fonte: A autora (2022) com dados do IDEB ESCOLA/INEP 2021

Destacamos aqui, inicialmente, os três primeiros elementos do quadro acima – o Indicador do esforço docente, o Indicador de adequação da formação do docente e a média de alunos por turma, como importantes fatores no que se refere ao trabalho docente

O Indicador do esforço docente se refere ao percentual de docentes cujo esforço para o exercício da profissão é considerado elevado. De acordo com nota técnica do INEP:

O indicador de esforço docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. [...] O esforço do professor certamente envolve outros fatores e dimensões não contemplados neste trabalho. Todavia, estes poucos aspectos considerados estão presentes no Censo Escolar, o que permite sua medida de forma sólida (BRASIL, 2014, p. 6).

Nos anos finais do ensino fundamental esse indicador se desdobra em 6 níveis, sendo o último o mais elevado (BRASIL, 2014): Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; Nível 5 - Docente

²¹ Recicla – Separa - Reutiliza

que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; e Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Dos cinco municípios investigados apenas um deles apresenta um percentual de esforço docente elevado (Nível 6) – Santa Cruz do Capibaribe, com 8,8%.

O Indicador de adequação da formação do docente, classifica os docentes de acordo com a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica. Esse indicador tem como base todo o ordenamento legal que traz a importância de que os docentes que atuam na educação básica possuam formação em curso superior de licenciatura como a formação adequada, ou pretendida. Mas, também leva em consideração a qualificação obtida por meio dos programas especiais de formação de docentes em exercício na educação básica (formação pedagógica ou segunda licenciatura) equivalente à formação inicial de licenciatura na área específica (BRASIL, 2014).

Nesse indicador as categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona estão divididas em 5 grupos: Grupo 1 – Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído; Grupo 2 – Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; Grupo 3 – Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 – Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores; e Grupo 5 – Docentes que não possuem curso superior completo.

No município de Santa Cruz do Capibaribe observamos que os professores se enquadram no Grupo 1 (com 64.4%), no Grupo 3 (com 23.8%) e no Grupo 5 (com 11.8%). Em Bonito, os professores se enquadram nesses mesmos grupos: Grupo 1 (47.5%), Grupo 3 (45.5%) e no Grupo 5 (7%). Em Tamandaré os professores se enquadram no Grupo 1 (com 75%,) e no Grupo 2 (25%). No município de Flores eles se enquadram no Grupo 1 (com 45.5%), no

Grupo 3 (48.5%) e no Grupo 4 (6%). Enquanto, no município de Salgueiro os professores se enquadram no Grupo 1 (com 77.8%,) e no Grupo 3 (22.2%).

Além desses dois indicadores, um outro número relevante para se analisar o trabalho docente é a média de alunos por turma, que nos municípios investigados varia de 26,9 a 34.

Ainda analisando o quadro, percebe-se que apenas uma delas oferece atividades complementares, mesmo se tratando de escolas que ofertam a educação em tempo integral.

A complexidade da gestão escolar é um outro indicador relevante na análise da qualidade da educação ofertada.

Assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão.

A complexidade da gestão escolar pode, então, ser dividida em 6 níveis: Nível 1 – Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada; Nível 2 – Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada; Nível 3 – Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada; Nível 4 – Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada; Nível 5 – Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada; Nível 6 – Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Como podemos notar no quadro abaixo, dos municípios investigados, Santa Cruz do Capibaribe é o que apresenta o maior nível de complexidade da gestão (nível 6), seguido por Flores (nível 5).

Quadro 14 – Complexidade da Gestão Escolar das escolas de tempo integral no PEI

COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR					
MUNICÍPIO S=>	Santa Cruz do Capibaribe	Bonito	Tamandaré	Flores	Salgueiro
Matrículas	1692	382	169	468	502
Matrículas em tempo integral	192	382	169	163	391
Turmas	50	11	6	18	16
Turnos de funcionamento	3	1	1	2	2
Salas de aula	24	11	8	12	13
Docentes	58	18	10	20	19
Indicador de Complexidade de gestão	6	2	2	5	3
Modalidades / Etapas oferecidas	Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; EJA	Anos Finais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; EJA	Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: A autora (2022) com dados do IDEB ESCOLA/INEP 2021

Também se observa que Bonito e Tamandaré não possuem o mínimo de salas de aulas que são orientados pelo Programa, que seriam 12.

Como observado por Moraes, Menezes e Dias (2019) as escolas em contextos mais vulneráveis recebem do Estado uma menor quantidade de professores com formação adequada à disciplina que leciona e a entrega de insumos nesses contextos é realizada em menor quantidade, o que resulta em uma menor eficiência dessas escolas, quando se analisa os mais diversos fatores, como: Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), Taxa de Distorção Idade-Série (TDI), Adequação de Formação Docente (AFD), Alunos por Turma (ATU), Horas-Aula Diárias (HAD), Indicador de Regularidade Docente (IRD), Indicador de Complexidade de Gestão (ICG).

Para melhor entendermos o funcionamento da educação (em tempo) integral no âmbito do programa, tomamos como referência um dos municípios participantes, o qual conseguimos manter contato durante a pesquisa. Nesse respectivo município, foi realizada uma entrevista com a coordenadora municipal (Entrevista CM), bem como foram aplicados questionários com professores de duas escolas, uma regular e uma em tempo integral.

De acordo com a entrevista realizada (Entrevista CM), constatamos que durante o processo de escolha das escolas que teriam a ampliação do tempo escolar no respectivo município, o secretário municipal de educação sugeriu três escolas, porém quando o engenheiro responsável pela análise da viabilidade das escolas foi ao município optou por uma outra escola, devido a mesma ter uma melhor estrutura para atender ao programa.

A coordenadora municipal afirmou que atuam na educação (em tempo) integral 12 professores, porém 14 professores responderam ao questionário online. Dos 14 professores respondentes, apenas 2 são efetivos. A coordenadora justifica:

Os professores efetivos preferem as escolas regulares, pois têm a possibilidade de trabalhar em mais de uma escola, na escola de tempo integral isso não é permitido, por conta da carga horária. Eles passam o dia todo na escola e têm horário específico de aulas, de preparação, de estudos, de pesquisas, etc. (Entrevista CM)

Em conversa com o representante do sindicato dos professores do município em questão, o mesmo informou que seria complicado conseguir contato com os professores que atuavam no programa, uma vez que os professores contratados foram, em sua grande maioria, demitidos diante da pandemia. De acordo com a entrevistada: “Hoje as aulas estão ocorrendo de forma remota, diante da pandemia, o foco são as disciplinas básicas, que são as que aprovam e reprovam, então as eletivas e demais atividades da parte diversificada está meio parada.” (Entrevista CM).

Isso justificaria as demissões, uma vez que o foco durante a pandemia está sendo as disciplinas básicas do currículo. Além do fato de que no ensino remoto não há a necessidade de um professor por turma, então é possível que ocorra de um único professor de matemática, por exemplo, ficar responsável pelas aulas online de várias turmas ao mesmo tempo.

Quando questionados sobre o currículo, na pesquisa exploratória, os respondentes foram unânimes sobre a positividade sobre a questão curricular, marcando satisfatório (53,3%) ou totalmente satisfatório (46,7%). Porém, em um comentário deixado no questionário, um dos respondentes sugere que deveriam ofertar mais formações do currículo integral: “[...] a escola precisa entender que o ensino do integral é diferenciado por sua grade curricular, também precisa melhorar a alimentação e ofertar mais formações do currículo do integral.” (Questionário ETI).

No que se refere ao currículo das escolas em tempo integral, o documento norteador do Programa aponta:

Currículo adaptado para o desenvolvimento de competências adicionais que caracterizam a Educação Integral; e Currículo que atenda várias áreas do conhecimento com metodologia voltada para prática do didatismo, autodidatismo e didática cooperativa. (PERNAMBUCO, 2017a, p. 20).

Esse foco no didatismo, autodidatismo e didática cooperativa traz consigo um forte apelo ao lema “aprender a aprender”, fomentando a meritocracia, uma vez que se entende, nesse contexto, que terá mais sucesso aquele que se dedicar mais, que obter autonomia em sua aprendizagem. Ou seja, aquele aluno que seja protagonista.

O Eixo III do Programa Educação Integrada prevê a transposição do modelo de “Educação Integral” implantado nas Escolas Estaduais de Pernambuco, para as Redes Municipais dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de ofertar “formação Integral do estudante a partir de uma abordagem interdimensional (racionalidade, afetividade, espiritualidade e corporeidade), desenvolvendo o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida dos Estudantes.” (PERNAMBUCO, 2017a).

Analisando a matriz curricular do programa (anexo 2), observamos que o mesmo é dividido em: Componentes Curriculares da BNCC (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso); Parte Diversificada (Língua Estrangeira – Inglês, Iniciação Científica e Práticas Experimentais); e Atividades Complementares (Eletivas, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Estudo Orientado). Totalizando 5.600 horas. Dessa forma, a parte voltada para a educação interdimensional fica restrita à oferta de eletivas, que não são fixas no currículo, logo elas podem

mudar a cada ano e não dependem necessariamente dos interesses dos estudantes ou mesmo não há garantias que possam, de fato, atender a uma educação interdimensional.

O foco da Pedagogia da Presença é destacado pela coordenação municipal do Programa:

O trabalho tem foco na Pedagogia da Presença, então mesmo nos horários de intervalo os alunos ainda podem atuar em clubes de seu interesse e também têm tutorias, nas quais cada aluno elege um professor tutor que vai orientá-lo, aconselhá-lo, etc. (Entrevista CM)

Sobre isso é preciso enfatizar que há uma ampliação do trabalho docente e uma descaracterização do seu papel enquanto educador no que se refere às tutorias que são oferecidas entre as aulas, nos intervalos e quando for necessário.

Retomando a discussão sobre o Projeto de Vida enquanto instrumento de controle dos jovens, através de uma inserção de responsabilização pelo futuro desses estudantes, observou-se na entrevista com a coordenação municipal que os estudantes mostraram mudanças comportamentais por estarem na escola de tempo integral.

A maior mudança é para os alunos, eles saem mais preparados. Muitos relatam que chegaram no 6º ano tímidos, calados, e hoje no 9º ano são protagonistas, fazem a acolhida dos novos alunos, que antes era feita pela secretaria estadual de educação. Então, eles se tornam mais confiantes, compromissados e educados. (Entrevista CM)

Eles têm todo um cuidado com a escola, com o desperdício de merenda, fiscalizam isso. Alguns sequer sabiam usar talheres, aprenderam na escola, aprenderam também a se alimentar melhor, não tomar refrigerantes, comer besteiras, etc. Então é uma mudança que eles levam pra vida todo, levam pra fora da escola. (Entrevista CM)

Sobre a avaliação que os professores, pais e alunos fazem da educação (em tempo) integral, a coordenadora explica que, embora tenham algumas críticas, eles gostam. “Desde o início do programa, nunca houve nenhum tipo de resistência ou crítica por parte do sindicato dos professores.” (Entrevista CM).

Por parte dos pais, sempre existem críticas, especialmente sobre a estrutura física da escola. Mas, no geral, tanto os pais como os alunos elogiam bastante, uma vez que os alunos saem da escola mais preparados, mais educados. (Entrevista CM).

Os professores também têm suas críticas, pois é uma rotina cansativa na escola de tempo integral e, além disso, a escola não tem uma boa estrutura. Ainda assim, os professores são

ativos, incentivam os alunos a participarem de olimpíadas de conhecimento, fazem tutorias, aconselham os alunos, etc. (Entrevista CM).

Na avaliação da coordenação municipal a maior dificuldade enfrentada na implementação do Programa, é a grande demanda de alunos para a escola de tempo integral.

A maior dificuldade desde a implantação do programa é o quantitativo de alunos, são quase 2 mil alunos. A escola Ivone já deveria ser 100% integral, mas não foi possível porque ela é a única escola municipal mais próxima ao centro da cidade. Inicialmente era pra ter aberto um edital público para a seleção dos alunos, mas como as demais escolas ficariam longe para os alunos, todos tiveram que ser aceitos na Ivone. Então são 8 turmas na educação integral, duas turmas para cada série/ano e temos também o regular. (Entrevista CM).

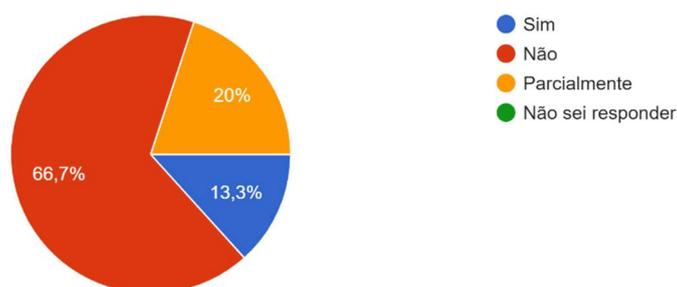
Nos questionários para a escola de tempo integral, havia quatro questões que avaliavam a educação em tempo integral ofertada. Abaixo temos os gráficos com as respectivas respostas.

A primeira questão era sobre a infraestrutura da escola, note que a grande maioria (66,7%) respondeu que a escola não apresenta infraestrutura adequada para atender à educação (em tempo) integral.

Figura 7 – Gráfico sobre a infraestrutura na ETI

1. Você considera que a sua escola apresenta infraestrutura adequada para a execução da educação em tempo integral?

15 respostas



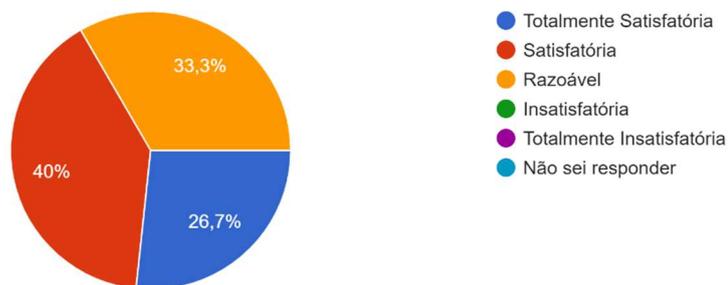
Fonte: A autora (2022)

Na segunda questão perguntou-se qual o nível de satisfação dos respondentes acerca da ampliação da jornada na escola de tempo integral. Observando o gráfico, nota-se que a maioria considera satisfatória ou totalmente satisfatória. Enquanto o restante (20%) considera razoável.

Figura 8 – Gráfico sobre a ampliação da jornada na ETI

2. Você considera a ampliação do tempo (carga horária) na educação em tempo integral:

15 respostas



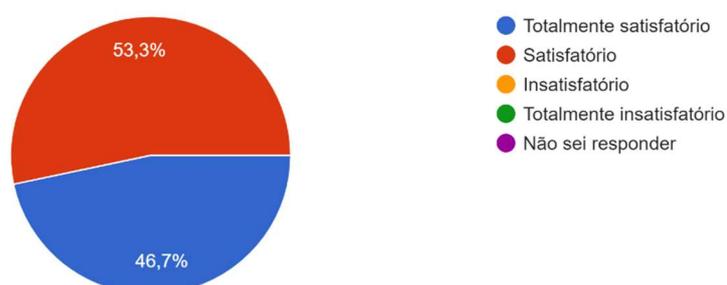
Fonte: A autora (2022)

Na terceira questão todos os respondentes consideram que o currículo da escola é satisfatório ou totalmente satisfatório.

Figura 9 – Gráfico sobre o currículo na ETI

3. Você considera o currículo (disciplinas) da educação em tempo integral na escola:

15 respostas

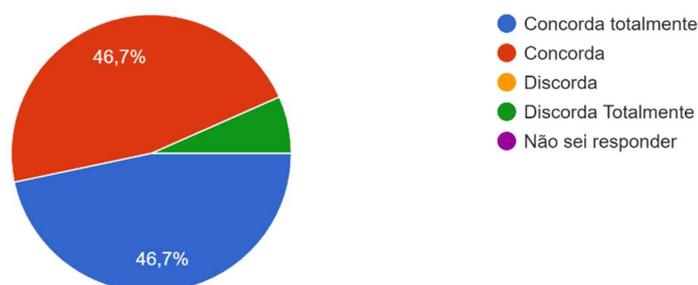


Fonte: A autora (2022)

Na última questão foi perguntado se os respondentes concordam com a implementação da educação (em tempo integral) em redes municipais de ensino. A grande maioria respondeu que concorda ou concorda totalmente. Enquanto os demais responderam que discordam totalmente (6,7%).

Figura 10 – Gráfico sobre a educação (em tempo) integral nos municípios

4. Sobre a implementação da educação de tempo integral em redes municipais de ensino, você:
15 respostas



Fonte: A autora (2022)

É importante retomar a discussão de Paro (2009) apud Schmitz e Souza (2016) sobre o fato de que os diversos termos, como “educação integral”, “jornada ampliada”, “tempo ampliado”, “educação integrada”, “educação integral/integrada”, “escola em tempo integral”, “contraturno”, entre outros, não são expressões sinônimas, embora tenham em seu significado a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar, com horas a mais na escola. É preciso se situar nessa discussão para que se compreenda qual o conceito que está sendo elencado no âmbito do Programa ora investigado.

No documento norteador do Programa Educação Integrada encontramos quatro referências ao termo “tempo integral”: “educação em tempo integral” (p. 10), “escolas em tempo integral” (p. 12), “escola municipal em tempo integral” (p. 13) e “escola de ensino em tempo integral” (p. 28). Embora todos eles sejam escritos com alguma diferença, todos se referem à escola em si e a ampliação da jornada.

No mesmo documento encontramos sete referências que se referem à “Educação integral”: “vislumbra a adoção do modelo de Educação Integral” (p. 20), “competências adicionais que caracterizam a Educação Integral” (p. 20), “implantação da educação integral contextualizada” (p. 21), “formação integral do estudante” (p. 21), “formação em educação integral contextualizada” (p. 23), “formação integral do estudante e em educação integral contextualizada” (p. 24) e “implantação da educação integral contextualizada” (p. 24). Dessas, quatro usam o termo “educação integral contextualizada”, o qual não encontramos referências na literatura.

Numa tentativa de conceituação, diante da multiplicidade de significados atribuídos a educação integral, Cavalieri (2014) explica que é necessário fixar alguns elementos que são intrínsecos a ela: considera o indivíduo como um ser complexo e indivisível, na escola se expressa através de um currículo integrada, mas que não depende da ampliação da jornada e se empenha na formação integral do indivíduo.

Diante disso, entende-se que, embora a concepção presente no Programa Educação Integrada seja teorizada como educação integral e/ou formação integral, na prática temos uma ampliação da jornada escolar que mantém o foco nas disciplinas básicas do currículo, que acrescenta: Eletivas, Tutorias, Monitoria, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. Focando principalmente no desenvolvimento de aspectos socioemocionais dos estudantes, no desenvolvimento de uma “docilidade” necessária ao mundo do trabalho atual, no qual o trabalhador conforme-se com as condições que o são impostas e, assim, produza mais em menos tempo, alimentando o modo de produção capitalista.

7.4 DOS RESULTADOS ESPERADOS E/OU ALCANÇADOS

De acordo com o documento norteador do Programa Educação Integrada (PERNAMBUCO, 2017a), os seguintes resultados eram esperados com a sua implementação:

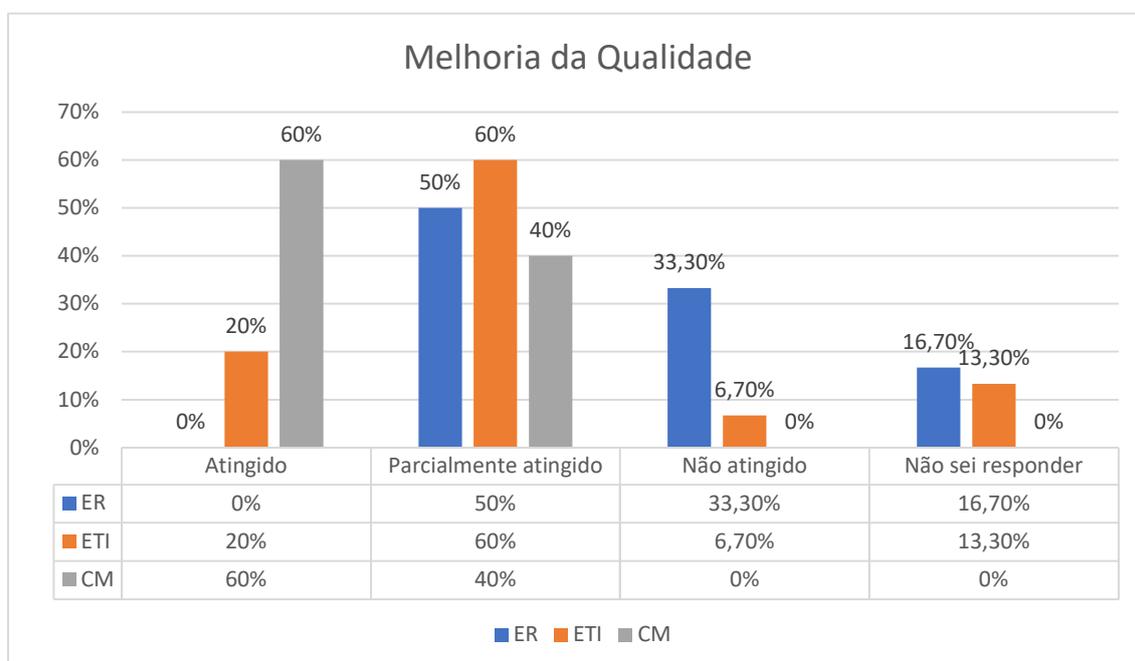
- a) Melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- b) Ampliação do acesso à Educação Infantil aos quatro anos de idade;
- c) Pelo menos 70% das crianças em condições de ler, escrever e compreender um texto adequado à sua idade ao final do segundo ano do ensino fundamental;
- d) Melhoria do resultado municipal nos indicadores IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) no Ensino Fundamental;
- e) Redução da taxa de distorção idade-ano e da taxa de abandono escolar;
- f) Qualificação de ambientes pedagógicos;

g) Implantação de uma escola de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em cada município.

Considerando que em 2021 o Programa completou 5 anos de funcionamento, acreditamos que é tempo suficiente para que se possa analisar em que medida os resultados esperados foram alcançados. O primeiro passo para a obter esses dados foram os questionários online, incluímos nele 7 perguntas, cada uma delas referente a um dos resultados esperados. Nos gráficos seguintes sintetizamos as respostas obtidas.

A primeira questão refere-se à melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sobre esse objetivo os professores da escola regular (ER) 50% disseram ter sido parcialmente atingido, 33,3% disseram que o referido objetivo não foi atingido e 16,7% não souberam responder. Dentre os professores da escola de tempo integral (ETI) 20% consideram que o objetivo foi atingido, 60% consideram que foi parcialmente atingido, 6,7 % afirmar não ter sido atingido e 13,3% não souberam responder. Quanto aos coordenadores municipais, 60% consideram que o objetivo foi atingido e 40% consideram que foi parcialmente atingido.

Gráfico 4 – Avaliação dos participantes sobre a melhoria da qualidade do ensino

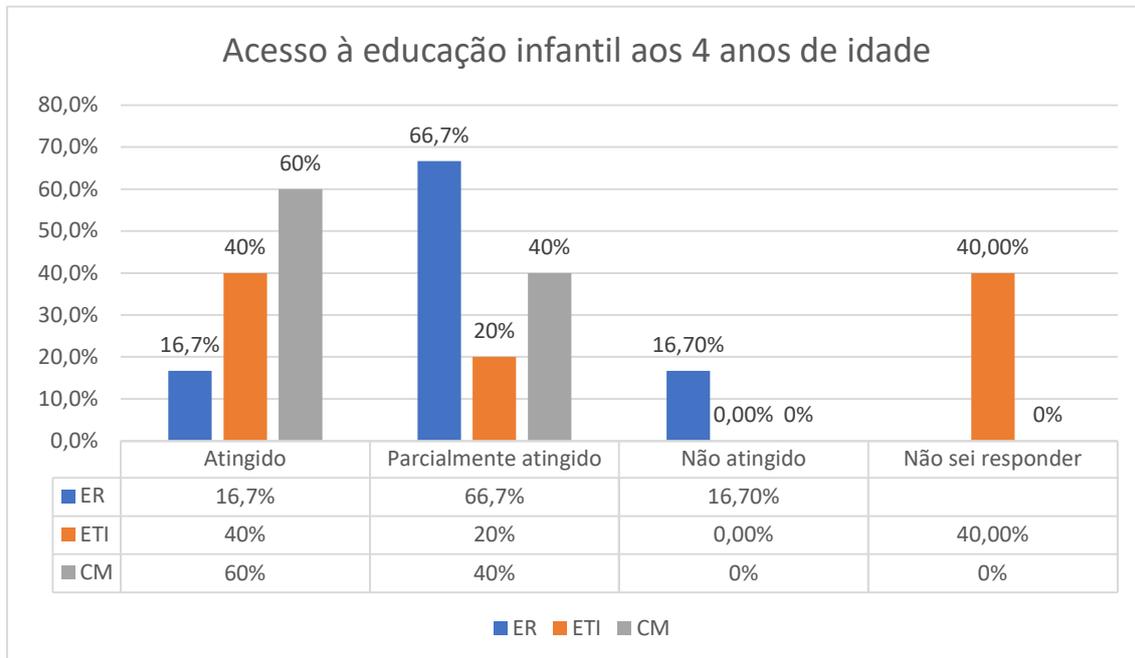


Fonte: A autora (2022)

A segunda questão tratou da ampliação do acesso à Educação Infantil aos 4 anos de idade. Grande parte dos professores da ETI não souberam responder à questão. Enquanto, na escola regular a maioria considera que o

objetivo foi parcialmente atingido (66,7%), 16,7% considera que foi atingido e 16,7% considera que não foi atingido. Quanto aos coordenadores municipais, 60% consideram que foi atingido e 40% que foi parcialmente atingido.

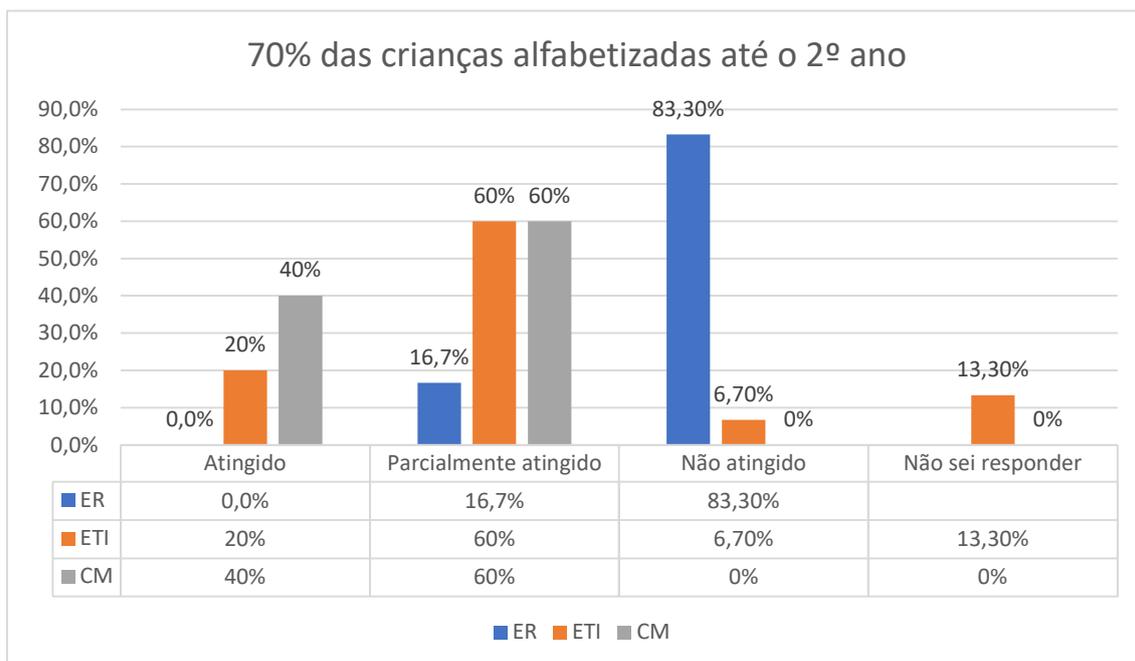
Gráfico 5 – Avaliação dos participantes sobre o acesso à educação infantil aos 4 anos



Fonte: A autora (2022)

A questão 3 refere-se ao objetivo de ter pelo menos 70% das crianças em condições de ler, escrever e compreender um texto adequado à sua idade ao final do segundo ano do ensino fundamental.

Gráfico 6 – Avaliação dos participantes sobre a meta de alfabetização

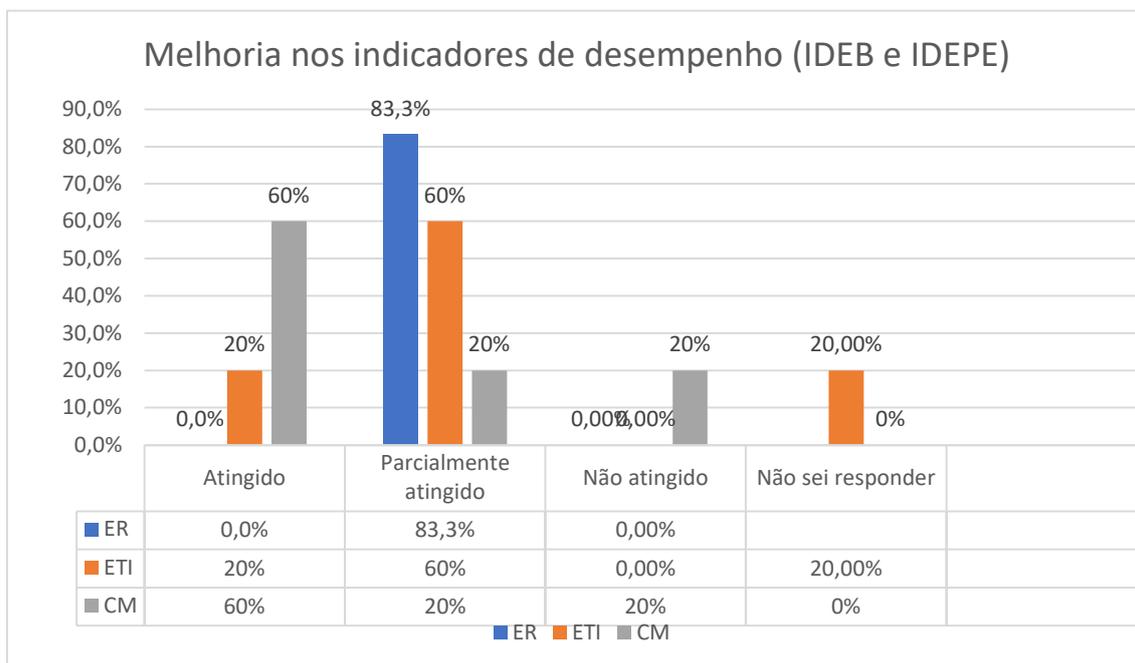


Fonte: A autora (2022)

Para essa questão expressivos 83,3% dos professores da escola regular consideram que o mesmo não foi atingido, enquanto 16,7% diz ter sido parcialmente atingido. Na ETI as respostas foram mais diversificadas, 20% consideram ter sido atingido, 60% considera que foi parcialmente atingido, 6,7% considera que não foi atingido e 13,3% não soube responder. Quanto a resposta dos coordenadores há uma inversão nos valores em relação às questões anteriores, aqui 40% consideram que o objetivo foi atingido e 60% consideram que foi parcialmente atingido.

A questão seguinte se referia a melhoria do resultado municipal nos indicadores do IDEB e IDEPE no Ensino Fundamental. 83,3% dos professores da escola regular consideram que o objetivo foi parcialmente atingido e 16,7% não souberam responder. No caso da ETI, 20% consideram que foi atingido, 60% consideram que foi parcialmente atingido e 20% não souberam responder. Quanto aos coordenadores municipais 60% consideram que foi atingido, 20% consideram que foi parcialmente atingido e 20% consideram que não foi atingido.

Gráfico 7 – Avaliação dos participantes sobre a melhoria dos indicadores

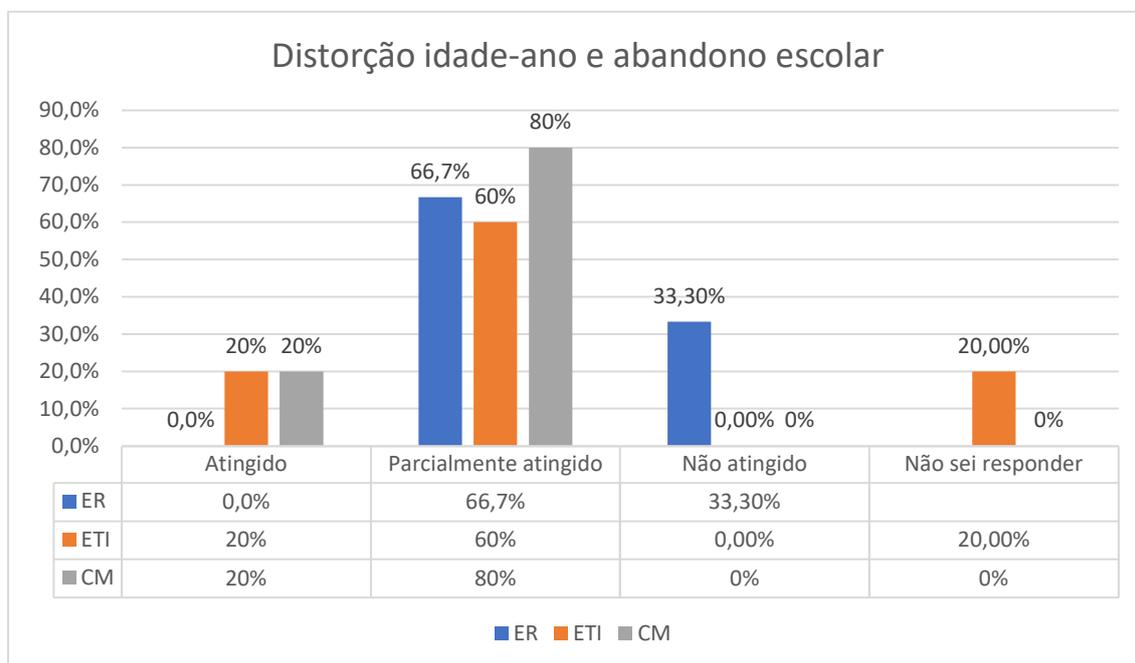


Fonte: A autora (2022)

A quinta questão tratava da redução da taxa de distorção idade-ano e da taxa de abandono escolar. Na escola regular, 66,7% afirmam que o objetivo foi parcialmente atingido e 33,3% consideram que não foi atingido. Na ETI 60% dos professores consideram que foi parcialmente atingido, 20% foi atingido e 20%

não souberam responder. As respostas dos coordenadores demonstram que 80% consideram que o objetivo foi atingido e 20% consideram que não foi atingido.

Gráfico 8 – Avaliação dos participantes sobre distorção idade-ano e abandono escolar



Fonte: A autora (2022)

As duas questões finais eram referentes a qualificação de ambientes pedagógicos e a implantação de uma escola de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em cada município. No caso da primeira, o gráfico já foi apresentado e discutido no tópico 7.1.2. No caso da segunda questão todos afirmaram que houve o cumprimento do objetivo.

Em um segundo momento da pesquisa apontamos qual a avaliação acerca dos resultados feita pela coordenação estadual e municipal do Programa, através dos dados coletados nas entrevistas.

De acordo com a entrevista a coordenadora municipal considera que o programa produziu os resultados esperados, com o aumento dos índices do município e com as formações realizadas. Para ela, houve uma mudança no contexto dos participantes, mas relata a necessidade de maior apoio e melhor estrutura:

De forma geral, o programa produz/produziu os resultados esperados. Os índices educacionais do município melhoraram, as formações foram feitas, etc. Ainda não é possível fazer uma avaliação geral do futuro desses alunos, porque ainda não foi fechado um ciclo, esse ano a primeira turma de 9º ano vai se formar, aí é quando vai poder ser avaliado. Inclusive, a secretaria de educação está vendo a possibilidade de garantir uma vaga

para eles numa escola integral de ensino médio para que eles possam continuar esse desenvolvimento. [...] É uma experiência muito interessante, que realmente traz uma mudança pra todo o contexto dos envolvidos, mas tem que ser dado apoio também, tem que ter uma estrutura para que de fato o programa progrida. Alguns municípios que não tiverem esse apoio, essa estrutura, vão desistir, não vão ter o mesmo resultado que os demais (Entrevista CM).

Na avaliação da coordenação estadual o Programa conseguiu atingir a maior parte do que foi proposto como meta.

Eu acredito que o programa conseguiu atingir talvez assim 90% o atingimento de metas. Porque assim, o carro-chefe do programa, que era a implementação da escola a gente conseguiu em todos os municípios; a questão da qualificação do ensino, do acesso, a gente conseguiu. Eu acredito que a melhoria dos ambientes dos anos finais, a gente ainda tem uma parte a cumprir, que são as escolas que faltam. Com relação aos índices, em alguns municípios, a maioria dos municípios sim, acredito que a gente vai ter ali dois municípios que foram Camaragibe e Bom Conselho que não atingiram tão bem esses índices. E, é isso. A gente atingiu uma grande parte das metas que a gente se propôs a atingir (Entrevista CE).

Estes resultados esperados pelo programa estão diretamente interligados às metas do PNE, dessa forma, num terceiro momento da pesquisa investigamos o andamento de cada uma das metas previstas nos objetivos do Programa (1, 2, 5, 6 e 7).

O PNE estipulou 20 Metas a serem alcançadas nos próximos anos, com a finalidade de oferecer educação de qualidade aos brasileiros, cumprindo o disposto no art. 214 da Constituição Federal. Dessas 20 metas, o estado de Pernambuco visa colaborar com os municípios que integram o Programa no alcance de 5 delas. São elas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE; **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE; **Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental; **Meta 6:** oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica; **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino

fundamental; 5,2 no ensino médio. (PERNAMBUCO, 2017, p. 6, grifos nossos).

Para alcançar essas metas do PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE), em alinhamento, definiu também metas a serem alcançadas em Pernambuco, em regime de colaboração:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 48,4% (quarenta e oito vírgula quatro por cento) das crianças, de até três anos, até o final da vigência do Plano Estadual de Educação – PEE; **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de nove anos; **Meta 5:** alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental; **Meta 6:** oferecer educação em tempo integral nas escolas públicas; e **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. (PERNAMBUCO, 2017, p. 6-7, grifos nossos).

No quadro abaixo, é possível observar a linha de base dos 15 municípios participantes do Programa Educação Integrada, também do Brasil e do Estado de Pernambuco, em relação as metas do PNE. O percentual apresentado é referente a condição de cada município em 2014, no lançamento do PNE. Esses dados são essenciais para que possamos comparar posteriormente com o resultado do alcance destas mesmas metas, quando o mesmo for divulgado.

Quadro 15 – Percentual das metas 1, 2, 5, 6 e 7 do PNE na linha de base (2014)

METAS DO PNE LINHA DE BASE 2014 (%)											
	1A	1B	2A	2B	5A	5B	5C	6A	6B	7A	7B
Brasil	81,4	23,2	98,4	66,7	22,2	34,5	57,1	13,5	44,2	5,2	4,2
Nordeste	87,0	9,2	98,6	55,0	35,6	53,7	74,1	12,3	63,6	-	-
Pernambuco	82,1	20,7	97,6	65,7	35,3	49,5	71,0	20,6	43,3	4,7	3,8
Bonito	75,2	18,1	96,7	36,2	9,3	47,8	26,1	50,7	72,5	4,5	4,2
Flores	76,6	19,9	96,4	46,1	23,6	34,0	51,9	52,8	42,9	4,8	3,5
Salgueiro	78,7	20,4	96,7	50,4	30,9	38,1	63,1	26,6	58,1	4,0	4,4
Tamandaré	83,3	18,3	95,5	30,3	38,7	50,4	77,1	15,1	35,7	4,1	3,5
Santa Cruz do Capibaribe	80,3	28	95,7	51,2	31,8	37,8	66,8	31,5	93,9	4,6	3,3

Fonte: A autora (2022) com dados do site do PNE em Movimento 2020

A META 1 do PNE tem os seguintes indicadores: Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/ creche; Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/ creche. E busca-se responder as seguintes questões: (a) Qual o percentual da população de 4 e

5 anos de idade que frequenta a escola? (b) Qual o percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequenta a escola/creche? (BRASIL, 2014).

Pernambuco que tinha na linha de base 82,1% no indicador 1A, atingiu 94,1% de cumprimento da meta em 2019 e atingiu 37% do indicador 1B, que na linha de base era 20,7%. Lembrando que é esperado até 2024 que seja cumprido 100% da meta no indicador 1A e 50% no indicador 1B. O Estado está acima do cumprimento nacional, mas em relação ao Nordeste está abaixo.

A META 2 do PNE tem os seguintes indicadores: Indicador 2A: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada); Indicador 2B - Percentual de Pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído. E as questões a serem respondidas são: (a) Qual o percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola? (b) Qual o percentual de pessoas que concluem o ensino fundamental na idade recomendada? (BRASIL, 2014).

Até 2014 espera-se 100% de cumprimento da Meta 2A e 95% da Meta 2B (95%). Em relação a essa meta, Pernambuco está acima do cumprimento ocorrido em nível nacional e também regional no indicador 2A e no indicador 2B está abaixo do cumprimento nacional.

Quadro 16 – Cumprimento das Metas 1 e 2 do PNE

META 1 DO PNE					META 2 DO PNE			
META	Indicador 1A		Indicador 1B		Indicador 2A		Indicador 2B	
ANO	2014	2019	2014	2019	2014	2020	2014	2020
BRASIL	81,4%	94,1%	23,2%	37,0%	98,4	98,0%	66,7%	82,4%
NORDESTE	87,0%	96,7%	9,2%	33,0%	98,6	97,8%	55,0%	76,1%
PERNAMBUCO	82,1%	94,5%	20,7%	33,5%	97,6	98,4%	65,7%	79,8%

Fonte: A autora (2022) com dados do PNE (BRASIL, 2014)

A META 5 do PNE tem os seguintes indicadores: Indicador 5A: Percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na ANA; Indicador 5B: Percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Escrita na ANA; Indicador 5C: Percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Matemática na ANA. E busca responder as questões seguintes: (a) Qual o percentual de estudantes com proficiência insuficiente em Leitura (nível 1 da

escala de proficiência)? (b) Qual o percentual de estudantes com proficiência insuficiente em Escrita (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência)? (c) Qual o percentual de estudantes com proficiência insuficiente em Matemática (níveis 1 e 2 da escala de proficiência)? (BRASIL, 2014).

Observando-se o quadro abaixo, constata-se que, em relação ao indicador 5A, Pernambuco está com percentual de cumprimento acima do cumprimento nacional e regional, no nível 1, enquanto no nível 2 ele está acima apenas do cumprimento nacional. Quanto aos níveis 3 e 4 ele está com percentual abaixo em comparação ao cumprimento nacional e regional.

Quadro 17 – Cumprimento da Meta 5 do PNE

META 5 - Indicador 5A				
NÍVEL	1	2	3	4
BRASIL	21,7%	33,0%	32,3%	13,0%
NORDESTE	34,1%	35,0%	23,6%	7,3%
PERNAMBUCO	35,8%	34,8%	23,2%	6,2%

Fonte: A autora (2022) com dados do PNE (BRASIL, 2014)

No que se refere ao indicador 5B, Pernambuco está com percentual de cumprimento acima do cumprimento nacional e regional, no nível 1, enquanto no nível 2 ele está acima apenas do cumprimento nacional. Quanto ao nível 3 ele está com percentual abaixo do cumprimento nacional e acima do regional. Enquanto no nível 5 ele está abaixo em ambos os casos.

Quadro 18 – Cumprimento da Meta 5 do PNE

META 5 - Indicador 5B					
NÍVEL	1	2	3	4	5
BRASIL	14,50%	17,20%	2,20%	57,90%	8,30%
NORDESTE	24,10%	23,40%	3,40%	45,70%	3,50%
PERNAMBUCO	26,9%	22,0%	2,1%	45,9%	2,3%

Fonte: A autora (2022) com dados do PNE (BRASIL, 2014)

No indicador 5C, Pernambuco está com percentual de cumprimento acima do cumprimento nacional e regional, no nível 1, enquanto no nível 2 ele está acima apenas do cumprimento nacional. Quanto ao nível 3 ele está com percentual abaixo do cumprimento nacional e igual ao do regional.

Quadro 19 – Cumprimento da Meta 5 do PNE

META 5 - Indicador 5C				
NÍVEL	1	2	3	4
BRASIL	23,0%	31,5%	18,4%	27,1%
NORDESTE	35,5%	34,0%	14,9%	15,7%
PERNAMBUCO	35,6%	33,3%	14,9%	16,2%

Fonte: A autora (2022) com dados do PNE (BRASIL, 2014)

A META 6 do PNE tem os seguintes indicadores: Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral; Indicador 6B: Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral. E as questões são: (a) Qual o percentual de alunos da educação básica que estão matriculados em educação de tempo integral? (b) Qual o percentual de escolas públicas da educação básica que ofertam ao menos uma matrícula em tempo integral? (BRASIL, 2014).

Até 2014 espera-se 25% de cumprimento da Meta 6A e 50% da Meta 6B. A partir do quadro abaixo constata-se que Pernambuco apresentou uma queda nesses indicadores entre 2014 e 2016. No caso do indicador 6A que caiu de 20,6% para 16,4% e o indicador 6B caiu de 43,3% para 14,3%. Mesmo com essa queda, o indicador 6A continua sendo um cumprimento superior ao que foi atingido em nível nacional e regional. Enquanto isso, no indicador 6B, Pernambuco está com cumprimento abaixo em ambos os níveis.

Quadro 20 – Cumprimento da Meta 6 do PNE

META 6 DO PNE				
META	Indicador 6^a		Indicador 6^B	
ANO	2014	2020	2014	2020
BRASIL	13,5%	13,5%	44,2%	20,5%
NORDESTE	12,3%	15,2%	63,6%	15,9%
PERNAMBUCO	20,6%	16,4%	43,3%	14,3%

Fonte: A autora (2022) com dados do PNE (BRASIL, 2014)

A META 7 visa a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

Figura 11 – Metas para as médias nacionais para o IDEB

Nível de ensino	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

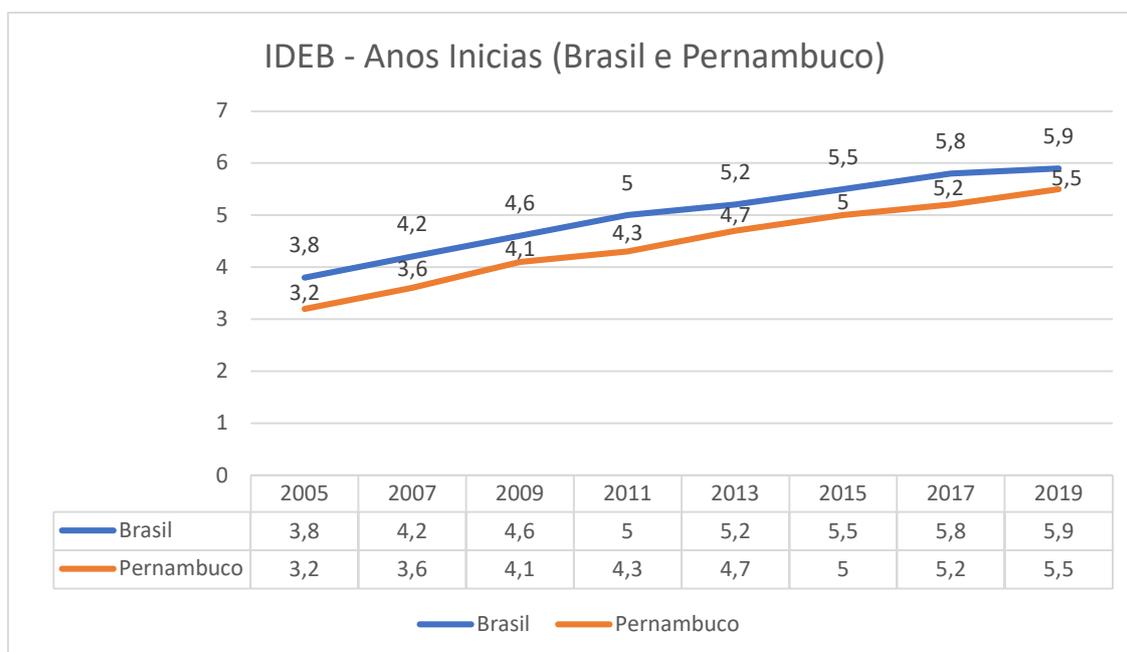
Fonte: Brasil (2014)

A Meta 7 busca responder as questões seguintes: (a) Qual a média nacional do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental? (b) Qual a média nacional do Ideb nos anos finais do ensino fundamental?

O IDEB 2021 ainda teve o seu resultado divulgado, então construímos a série histórica dos resultados do IDEB considerando os anos de 2005 a 2019 para os gráficos abaixo. A pesquisa foi feita incluindo todas as redes de ensino (Estadual, Pública – Federal, Estadual e Municipal, Privada), uma vez que a meta se trata do IDEB geral nacional dos estados.

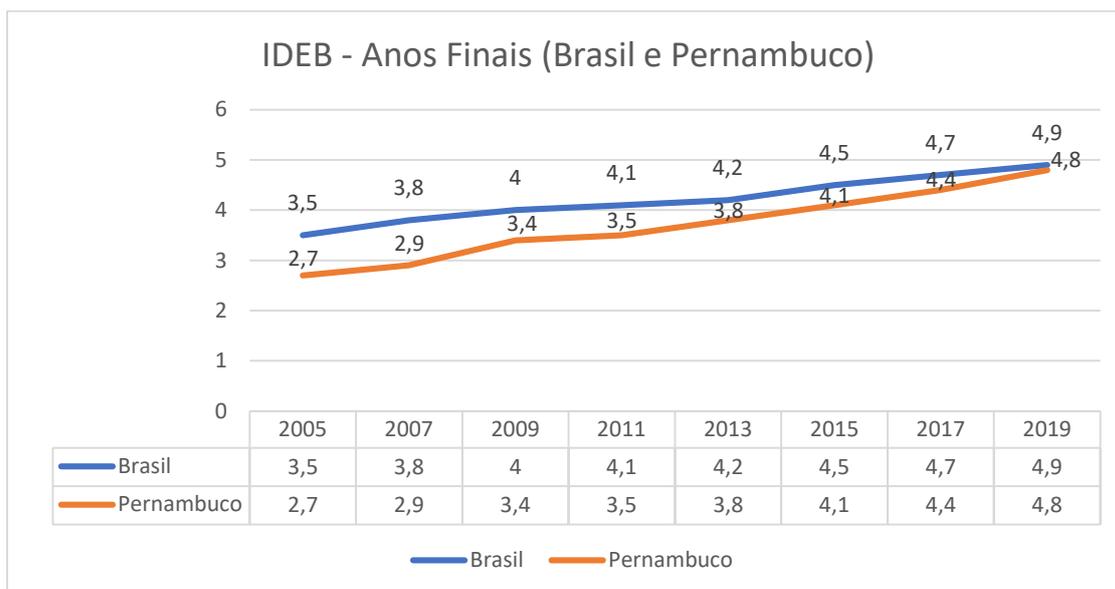
Na observação dos gráficos constata-se que Pernambuco não atingiu no IDEB 2019 nenhuma das metas previstas no PNE. Nos anos iniciais do ensino fundamental ele atingiu 4,8, nos anos finais do ensino fundamental atingiu 5,5 e no ensino médio atingiu 4,5. Nota-se ainda que Pernambuco somente ultrapassa o IDEB nacional no nível ensino médio.

Gráfico 9 – IDEB geral dos anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: A autora (2022) com dados do IDEB/INEP

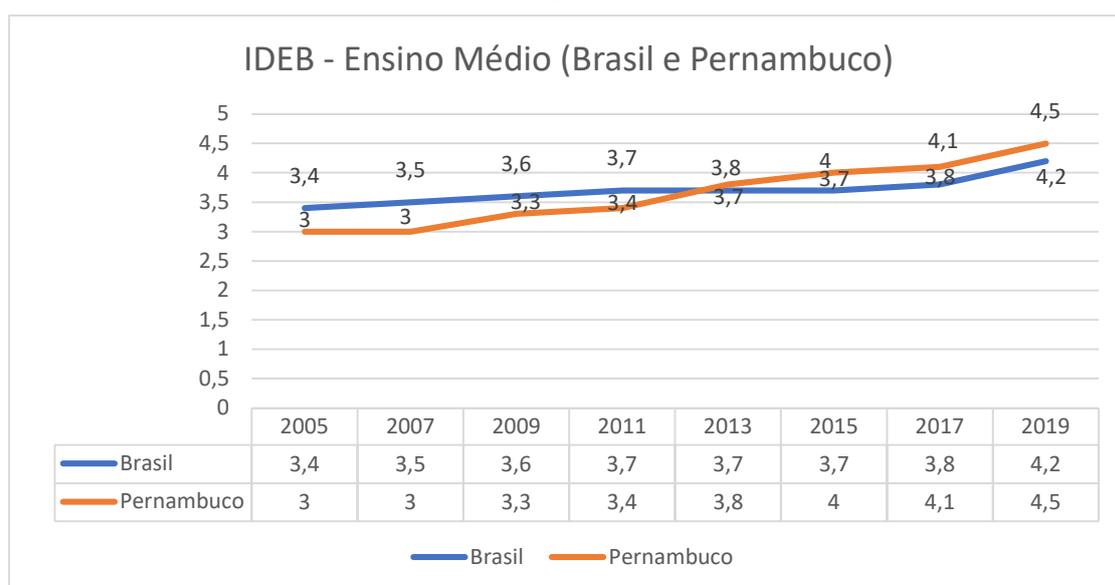
Gráfico 10 – IDEB geral dos anos finais do ensino fundamental



Fonte: A autora (2022) com dados do IDEB/INEP

O resultado do IDEB 2019 para o ensino médio, visto no gráfico seguinte, mantém o posicionamento de Pernambuco em 4º lugar no *ranking* do ensino médio, pois em 2017 tinha a mesma posição. Em 2013, Pernambuco saltou do 9º lugar para a posição de 4º lugar no *ranking*. E em 2015 alcançou a 2ª posição, empatado com mais três estados. Nos anos iniciais a posição do estado ranking é 12ª e nos anos finais é a 7ª, empatado com mais cinco outros estados.

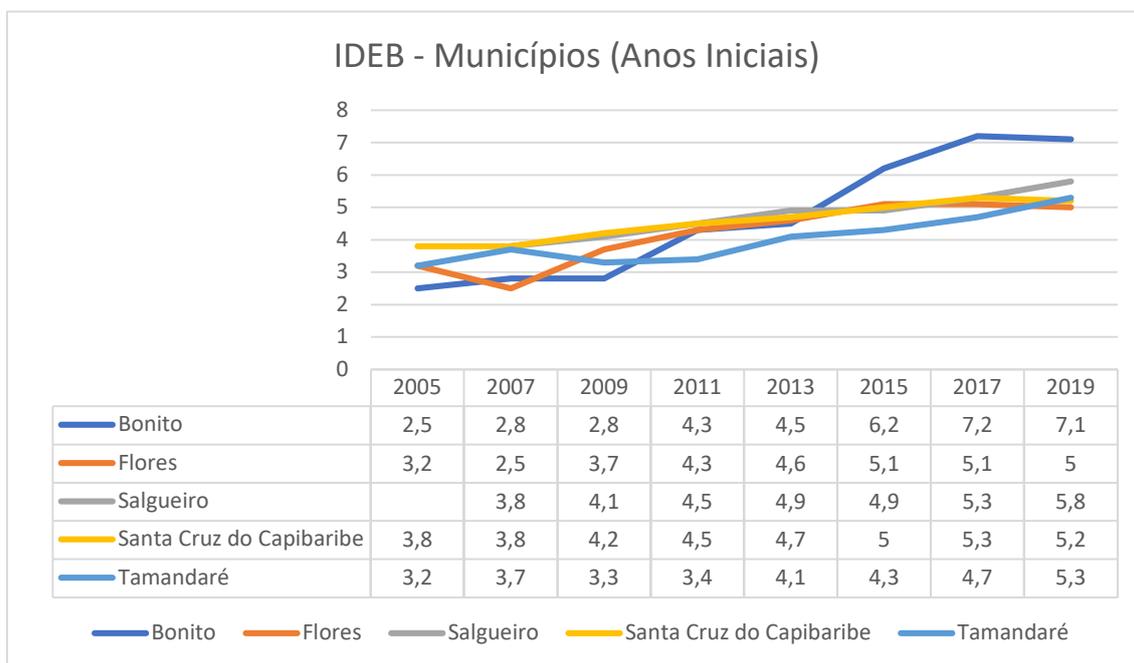
Gráfico 11 – IDEB geral do Ensino Médio



Fonte: A autora (2022) com dados do IDEB/INEP

Traçamos também os gráficos com as séries históricas para os municípios participantes da pesquisa, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

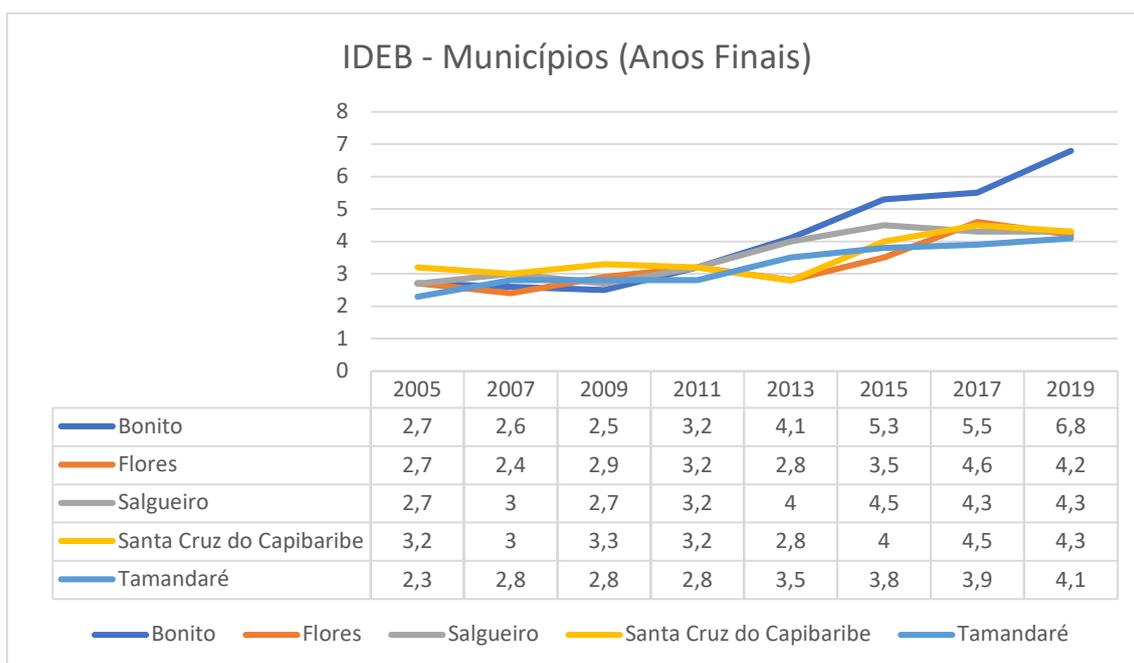
Gráfico 12 – IDEB dos municípios investigados (Anos Iniciais)



Fonte: A autora (2022) com dados do IDEB/INEP

Desde a medição do IDEB 2011 observa-se que nos anos iniciais do ensino fundamental o indicador tem aumentado constantemente ao longo dos anos nos cinco municípios até a medição de 2019, na qual apenas o município de Santa Cruz do Capibaribe apresentou crescimento.

Gráfico 13 – IDEB dos municípios investigados (Anos Finais)



Fonte: A autora (2022) com dados do IDEB/INEP

A mesma tendência de crescimento observada para os anos iniciais não é observada nos anos finais, que só apresenta um aumento no índice em todos os municípios na medição do IDEB 2015. NO IDEB 2017 apenas o município de Salgueiro apresenta queda no índice. E seguindo a tendência dos anos iniciais, no IDEB 2019 apenas um dos municípios apresentou aumento no índice (Bonito).

A meta fixada no PNE para o IDEB 2021 para a Região Nordeste nos anos iniciais do ensino fundamental é 5,2, para os anos finais do ensino fundamental é 4,9 e para o ensino médio é também é 4,9. Enquanto a meta nacional, como já visto era de 5,7 e 5,2 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. O que significa que dos cinco municípios investigados apenas um não atingiu a média prevista para a região Nordeste nos anos iniciais do ensino fundamental (Flores) e apenas um deles atingiu a meta prevista para os anos finais do ensino fundamental (Bonito). Além disso, dois municípios atingiram a meta nacional nos anos iniciais do ensino fundamental (Bonito e Salgueiro) e apenas um atingiu a meta nacional para os anos finais (Bonito).

Embora estejamos destacando os resultados dos municípios, vale a pena ressaltar que o objetivo em si do governo estadual era aumentar os índices estaduais nos indicadores educacionais. Como pode ser visto no trecho da entrevista abaixo.

A educação no estado ela vem evoluindo a cada ano, o ensino médio. Ele tem se tornado referência nacional. Então, chegou um momento que o estado não conseguiu mais avançar com os indicadores, com os índices, do ensino médio, porque ele só tem 3 anos para fazer todo um trabalho e fazer com que esses indicadores sejam muito bons. Então eles pensaram “o que é que a gente tem que fazer para que a gente consiga já receber um aluno em melhores condições para que a gente possa avançar mais?” Porque a gente não tem mais o que investir no médio, a gente precisa investir agora lá no ensino fundamental e na educação infantil. Só que a competência hoje do infantil e do fundamental está com os municípios. Então, o que o estado fez? Se agarrou à Constituição, que fala sobre o Regime de Colaboração entre os entes federados e através de um regime de colaboração ele apoiou alguns municípios em forma de projeto piloto. Pegou 15 municípios, compreendendo algumas regionais aqui do estado e implementou esse programa pra que esse município conseguisse avançar seus indicadores e pra poder receber esses alunos no ensino médio com mais

competência pra avançar nos índices do ensino médio.
(Entrevista CE).

É importante ressaltar que o Programa Educação Integrada foi implementado em 2017 e a medição do IDEB 2017 foi realizada em 2016. Talvez no IDEB 2019, com medição em 2018, ainda não fosse possível observar uma melhora do índice, considerando as possíveis adaptações do processo de implementação. O resultado de 2021 talvez fosse mais efetivo no sentido de uma análise mais apurada, porém, bem sabemos que diante do contexto de pandemia que vivemos esse resultado poderá ser ainda mais difícil de se analisar.

Observa-se que o município de Bonito é o que melhor tem atingido as metas previstas nas últimas medições do IDEB, estando muito além destas. Não apenas entre os municípios aqui investigados, mas em comparação com todos os municípios pernambucanos ele tem sido o destaque e, inclusive, utilizado como modelo de sucesso. Mas, é necessário irmos além do que se coloca enquanto resultado quantitativo de um índice que se limita a verificar o desempenho em teste e a taxa de aprovação dos estudantes, como é o caso do IDEB. Assim, trazemos um trecho da entrevista com a coordenação estadual que elucida essa questão, nos permitindo observar além do resultado dado. Foi perguntado a mesma qual dos 15 municípios na sua avaliação teve um melhor desempenho ao longo do Programa Educação integrada.

Eu vou lhe dar o exemplo de dois municípios e vou lhe explicar o porquê. [...] Uma peculiaridade do programa é que ele não pegou só municípios que estavam precisando de ajuda, ele pegou uma diversidade de realidades pra atuar nessas diversas realidades. Então, tem municípios que estavam muito “bem das pernas”, a exemplo de Bonito, Afogados da Ingazeira e tem municípios que não estavam tão bem assim, como exemplo, Itapissuma, Timbaúba, Bom Conselho. Aí a gente tem Bonito, que já tinha uma qualidade muito boa, muito favorável ao desenvolvimento dos educadores. Bonito é um município de referência aqui no estado com relação a resultados, e por ser um município de referência, [...] conseguiu se destacar muito, porque a realidade do município já favorecia. [...] E o outro município que eu vou falar é Itapissuma, porque quando começou o programa e a gente ia olhar os indicadores dos 15 municípios, Itapissuma era sempre o último em qualquer indicador. No índice de desempenho Itapissuma era o pior, era 0, 15º, no IDEB, no IDEPE. Ele tinha uma dificuldade muito grande com relação a indicadores de desempenho. [...] Itapissuma tem uma boa receita, mas a realidade de Itapissuma é de muita vulnerabilidade, não é uma realidade de um município desenvolvido, apesar de ter uma receita muito boa, um IDH muito bom, mas a realidade de lá só quem convive sabe que não

é muito boa, é um município muito vulnerável ainda. E aí Itapissuma tinha um dos piores índices que você possa imaginar e conseguiu ficar entre os primeiros. Bonito já estava bem e continuou bem, alcançou índices cada vez melhores com as condições que tinha e Itapissuma foi de encontro a tudo que ele vinha sendo até então e hoje se você observar os resultados de Itapissuma é o que mantém os melhores índices da região metropolitana, não somente da Metro-Norte, se você pegar Metro-Norte, Metro-Sul, Recife-Norte e Recife-Sul é o melhor município dessas quatro regionais. (Entrevista CE).

Fazendo um comparativo entre esses dois municípios, a coordenação estadual demonstra que nem todos os municípios receberam o Programa no mesmo patamar em termos de condições de execução, o que justifica a melhoria dos índices de forma maior em uns municípios e em outros não. Mas, também chama atenção para a necessidade de se observar o desenvolvimento de cada município individualmente, considerando as especificidades de cada um, comparando o seu avanço com ele mesmo e não necessariamente com os demais que apresentam muitas vezes condições diversas. E, não menos importante, também aponta a necessidade de que os entes federados envolvidos na implementação garantissem as condições mínimas para a sua execução, uma vez os recursos financeiros para as devidas adaptações necessárias ao funcionamento do Programa, por exemplo, chegaram aos municípios de maneira desigual.

7.5 DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Para trazer os desafios e perspectivas acerca do Programa Educação Integrada, tomamos como base os dados coletados na análise documental, mas especificamente o relatório do UNICEF (2009a) e nas entrevistas com a coordenação estadual e municipal do Programa.

O UNICEF (2009a) destaca que entre os principais desafios do programa, identificados nas redes municipais, estão a interação reduzida dos alunos com elementos da natureza, acesso limitado a materiais diferenciados, insuficiência de livros nas bibliotecas e cantinhos da leitura, resistência pedagógica de alguns professores, dificuldades com as metodologias de escrita, leitura e produção textual e necessidade de fortalecimento do monitoramento participativo.

Sobre a questão da qualificação dos ambientes pedagógicos e da infraestrutura das escolas já discorreremos suficientemente em tópicos anteriores, então aqui vamos destacar inicialmente uma questão citada no relatório do

UNICEF que é também de extrema importância, a resistência pedagógica de alguns professores e o fortalecimento do monitoramento participativo. Essa questão foi citada pela coordenação estadual como uma dificuldade pontual que talvez tenha sido encontrada no andamento do programa, mas que não considera como uma resistência por parte dos profissionais.

Eu não vejo resistência com relação aos profissionais, a questão de aderência ao programa mesmo, eu acho que teve uma boa aderência. A gente sempre vai encontrar um ou outro profissional que pode trazer qualquer coisa, mas sempre vai achar ruim, sempre vai ver complicado. Claro, um ou outro município teve algum problema pessoal, com a coordenação municipal, com um ou outro personagem da secretaria de educação, **algum coordenador municipal teve dificuldade de entrar na sala de aula**, porque as pessoas não estavam acostumadas a serem acompanhadas. Mas são questões tão pontuais. (Entrevista CE, grifos nossos).

É salutar destacar que no monitoramento do Programa os coordenadores pedagógicos acompanham o trabalho dos professores na sala de aula, de modo a garantir o cumprimento do que é proposto.

[...] o PEI implementa o monitoramento participativo, que consiste no acompanhamento realizado pelo coordenador pedagógico municipal aos professores para identificar se os conteúdos abordados nas formações estão sendo implementados adequadamente nas salas de aula. (UNICEF, 2009a, p. 16).

Outro ponto colocado como dificuldade foi a questão tecnológica, uma vez que houve a implementação de um sistema de monitoramento online, como destacado pela coordenação estadual:

A gente encontrou muita resistência também na questão tecnológica, porque quando a gente chega, que traz uma implementação como um sistema como o PEM, a gente encontra uma ou outra escola, um ou outro coordenador, que diz assim “ah, mas eu não tenho habilidade com o computador”. Então, eu não posso nem ver isso como uma dificuldade, eu vejo isso como uma normalidade, a gente encontra um ou outra coisa que vai ser uma “barreinha” ali pequena em qualquer (Entrevista CE).

Para a coordenação estadual a maior dificuldade encontrada até o momento foram os efeitos da crise sanitária causada pela pandemia do Corona vírus.

Eu acredito que a maior dificuldade que a gente enfrentou realmente foi na época da pandemia, em que a gente precisou abrir mão de um planejamento anual que a gente tinha feito, por não saber mesmo como lidar com o trabalho remoto, de não saber mesmo, então acho que a maior dificuldade da gente foi adaptar o programa a uma época de pandemia. Qualquer

ambiente que você for as pessoas vão falar sobre isso, a gente não estava preparado pra isso. E hoje a dificuldade que eu encontro é a questão de validação mesmo de um redesenho do programa, tem que ser muito criativo pra fazer um redesenho do programa.

A coordenação municipal também destaca essa questão:

Dos 15 municípios iniciais do programa, todos estão em funcionamento, mesmo que muito fraquinho e ainda mais agora com a pandemia, mas funcionam. Hoje as aulas estão ocorrendo de forma remota, diante da pandemia, o foco são as disciplinas básicas, que são as que aprovam e reprovam, então as eletivas e demais atividades da parte diversificada está meio parada.

Essa afirmação sobre o foco que tem sido dado as disciplinas básicas do currículo é algo sério que demonstra a dificuldade citada pela coordenadora estadual no sentido de garantir o andamento do Programa, mesmo diante da pandemia. O fato é que já estamos iniciando o terceiro ano de ensino híbrido e/ou remoto e o redesenho do Programa até a realização da última entrevista ainda não havia sido validado.

Sobre as perspectivas futuras do Programa, como já comentado no quadro institucional, a coordenadora estadual falou que, além do redesenho do Programa, haverá uma expansão do mesmo, sendo direcionada a todos os municípios que tiverem interesse em aderir.

[...] agora a gente tá num processo de validação tanto de equipamento, de planejamento orçamentário, quanto validação de escopo e uma mudança do programa. A gente já chamaria de Novo Educação Integrada. Aí a gente pretende abrir adesão para os 184 municípios. Então, se os 184 quiserem, eles poderão participar. Não serão mais 80, serão 184, dependendo da adesão. (Entrevista CE).

Ainda falando sobre as perspectivas e possibilidade destacamos que o UNICEF (2009a), aponta como um dos principais resultados do PEI, a materialização do fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas municipal e estadual da educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um discurso comum entre os reformadores empresariais da educação, grupos diretamente envolvidos nas discussões sobre políticas educacionais no Brasil. O discurso de que é necessário mudanças profundas no sistema educacional brasileiro de modo a melhorar a qualidade da educação e, como consequência, isso reduzirá as desigualdades educacionais. Esse discurso tem como principal argumento o baixo desempenho dos estudantes em avaliações externas, que é o principal parâmetro de qualidade utilizado pelos reformadores, e os alarmantes números de desigualdade educacional no País.

Diante desse diagnóstico, eles oferecem pacotes de soluções neoliberais que prometem resolver os problemas enfrentados na educação. Mas, parafraseando o jornalista e crítico social Henry Louis Mencken, para todo problema complexo existe sempre uma solução simples, elegante e completamente errada²².

Erradas, primeiro porque desconsideram que o Brasil é um país extremamente desigual socialmente o que reflete também numa educação desigual e essa correlação se reflete diretamente na relação entre desempenho escolar e nível socioeconômico dos estudantes. E, segundo, porque ignoram o fato de que a própria matriz histórica de formação da sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades e exclusão social e que, em nível mundial, vivenciamos diversas crises cíclicas e reestruturações sofridas pelo capitalismo, gerando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais. No caso específico do Brasil, estas foram intensificadas nos últimos anos como um reflexo da crise econômica, fiscal e política que vivemos.

Essas soluções têm como foco a privatização da gestão e envolve diversas estratégias e práticas mercadológicas, como a oferta de consultorias aos órgãos de governo para a formulação política, elaboração de documentos e materiais de orientação aos professores, adoção de tecnologias educacionais produzidas por instituições privadas, introdução de charters schools, adoção de cheque-educação ou vouchers, educação domiciliar ou homeschooling, entre outras. Além disso, muitas instituições privadas e institutos trabalham no propósito de definir políticas, com a concepção, o acompanhamento e a

²²https://pt.wikiquote.org/wiki/H._L._Mencken

avaliação da educação nas redes públicas parceiras, por meio de formações, monitoramento, premiações, etc. O que permite o controle do público pelo privado.

Pensamos que, é entendendo a educação como base para uma sociedade mais democrática e socialmente justa, que educa não apenas para a profissionalização, mas principalmente para a cidadania, a emancipação e a formação integral que se percebe o quanto os problemas que enfrentamos são extremamente complexos. Pois, para cumprir essa sua função, a educação precisa ter qualidade socialmente referenciada, ser equitativa, gratuita, inclusiva e, especialmente, ela precisa ser pública e de gestão pública. E para fazer valer esse direito a todos é necessário garantir não somente o acesso e permanência na escola, mas também currículo, financiamento, gestão e avaliação adequados, bem como, a valorização da profissão docente.

Mas, não é essa a concepção de educação dos reformadores empresariais. A sua visão decorre do processo reformista neoliberal iniciado na década de 1990, com o diagnóstico de que o Estado é ineficiente diante do mundo globalizado, logo, precisa ser reformado e o setor privado deve ser usado como modelo. O gerencialismo é empregado como solução para esse cenário de ineficiência, ineficácia e baixa produtividade do Estado, impondo a diminuição do poder do Estado e dividindo a gestão com a sociedade, representada nesse contexto pelo setor privado, uma vez que esse é considerado o mais eficaz. Essa realidade foi posta em todos os cenários, inclusive na educação, que passou a ser entendida como um gasto e não como um direito.

Nesse contexto, as reformas educacionais que estão em voga no Brasil, impulsionadas cada vez mais pelos reformadores empresariais, são incompatíveis com a primeira concepção de educação descrita como base para uma sociedade mais democrática e socialmente justa, por serem políticas neoliberalizantes que imprimem na escola uma visão gerencialista da gestão e abrem as portas para a privatização da educação, sob o discurso de ineficiência do público. Assim, ao invés de contribuírem efetivamente para reduzir as desigualdades a tendência é aprofundá-las ainda mais.

No caso específico do estado Pernambuco observa-se um movimento em torno das reformas gerenciais desde o Governo Eduardo Campos, o qual implantou o modelo de gestão pública gestão por resultados, dentro do “novo”

Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação (PMGP), com o objetivo de melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação pública no estado. A ideia por trás do modelo era promover reformas gerenciais com a finalidade de obter maior eficiência no uso dos recursos públicos na educação.

O PMGP é um modelo concreto da inserção da lógica privada e gerencialista na educação. Ele foi consolidado na rede estadual de ensino através de diversas parcerias feitas com instituições públicas e privadas, sob o discurso da melhoria da qualidade da educação. E o seu carro-chefe foi a efetivação da política de educação (em tempo) integral na rede estadual como estratégia para o aumento dos índices educacionais, especificamente o IDEB que estava bem baixo no ranking nacional. Com a melhoria do IDEB em 2013, Pernambuco passou a ser usado como modelo na adoção de diversas políticas e programas voltados não apenas para educação (em tempo) integral, mas também para a avaliação educacional e a gestão da educação.

O Programa Educação Integrada, objeto de pesquisa desta tese, foi implementado mais recentemente, em 2016, também pelo governo do estado, porém direcionado às redes municipais de ensino pernambucanas. Analisamos os objetivos, estratégias e resultados do Programa considerando a hipótese de que o mesmo nada mais é do que uma transmutação do Programa de Educação Integral (PEI) implementado na rede estadual de ensino de Pernambuco, como uma estratégia para elevar os índices educacionais, não apenas do ensino fundamental, mas, principalmente, do próprio ensino médio.

A análise das entrevistas da pesquisa confirmou essa hipótese demonstrando que o estado não viu mais possibilidade de investir na melhoria do desempenho dos estudantes do ensino médio, então concluiu que deveria investir na educação infantil e ensino fundamental, uma vez que, esses estudantes chegariam ao ensino médio mais bem “preparados” e possibilitariam o aumento dos índices educacionais nesse nível.

Documentado, o objetivo principal do Programa Educação Integrada era melhorar a qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ofertada pelas redes municipais de educação priorizando o alcance de algumas das metas estabelecidas pelo PNE: 01 - Educação Infantil; 02 - Ensino Fundamental; 05 – Alfabetização; 06 - Educação integral; e 07 – Qualidade da educação. Para

isso, através do regime de colaboração entre Estado e Municípios, seriam adotadas ferramentas pedagógicas e gerenciais, bem como o compartilhamento de recursos, com apoio de instituições sem fins lucrativos da iniciativa privada.

Os achados da pesquisa mostram fragilidades no cumprimento dos objetivos específicos do Programa – qualificação das equipes gestoras e pedagógicas e dos professores dos municípios; adoção das ferramentas de gestão por resultados utilizadas pelo estado; qualificação dos ambientes pedagógicos; e implantação de uma escola de tempo integral em cada município.

No que se refere à qualificação, em um dos municípios investigados foi afirmado que as formações para os professores, que deveriam ocorrer quatro vezes ao ano, ocorreram apenas no início do programa. E que a formação para gestores e coordenadores, que deveria ocorrer semestralmente, somente em 2019 começa ser ofertada, após cobrança do município. Nesse mesmo município, a qualificação dos ambientes pedagógicos na escola regular investigada se mostrou satisfatório, porém, muitos desafios foram encontrados para a implantação da escola de tempo integral, como o não cumprimento das reformas e/ou adequações da infraestrutura previstas por parte do estado, a grande demanda de estudantes, a alta rotatividade de professores e o baixíssimo número de professores efetivos.

Os repasses de recursos financeiros previstos pelo governo do estado para a implantação das escolas de tempo integral, que envolvia a construção, reforma e/ou adaptação somente foram iniciados em 2019, de acordo com dados do Portal da Transparência. De acordo com dados das entrevistas, até o início de 2021 pelo menos sete das quinze escolas ainda não tiveram as melhorias necessárias implementadas.

Analisando outros aspectos importantes do que se refere à infraestrutura básica, os espaços de aprendizagens e equipamentos disponíveis, e a organização das cinco escolas de tempo integral investigadas, constatou-se que em algumas escolas não há bibliotecas e/ou salas de leitura. E que em nenhuma dessas escolas há laboratórios de ciências. Além disso, embora na maioria delas exista laboratório de informática, nem todas têm computadores para uso dos estudantes e outras têm em número insuficiente para atender o quantitativo de estudantes. Isso demonstra que há uma deficiência na entrega dos insumos

necessários ao adequado desenvolvimento das atividades, que se deve à limitação dos recursos destinados ao Programa.

Estes indicadores são apenas alguns dos fatores internos à escola que podem interferir na qualidade da oferta educacional e no desempenho dos estudantes.

Respondendo ao problema e aos objetivos desta pesquisa, podemos afirmar que o estado é responsável pela implementação, gestão e monitoramento do Programa, enquanto os municípios são os executores. Quanto ao papel dos parceiros, esses são voltados para as formações de professores, coordenadores e equipe de gestão, mas cada “grupo” com sua temática específica: a Fundação Itaú Social e Comunidade Educativa CEDAC, formaram uma parceria para a implementação da Tecnologia do Regime de Colaboração; o UNICEF atua como parceiro técnico na gestão do Programa; o ICE, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura são parceiros estratégicos para a educação (em tempo) integral. Constatamos, assim, que a privatização no âmbito do Programa se dá tanto na dimensão da gestão da educação pública quanto na dimensão do currículo.

No âmbito da gestão, o UNICEF é parceiro técnico e tem participação direta no planejamento, no monitoramento e na avaliação nos eixos educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as estratégias gestão envolveram a criação de um sistema de monitoramento online, chamado de Pacto pela Educação Municipal (PEM), a utilização de ferramenta para o monitoramento e a autoavaliação da escola com base os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE), que se trata de uma metodologia participativa, e a “Teoria da Mudança”, um tipo específico de metodologia para o planejamento, participação e avaliação que é usado na filantropia, organizações sem fins lucrativos e órgãos governamentais.

Ainda na dimensão da gestão, citamos a tecnologia desenvolvida pela comunidade CEDAC e financiada pelo Itaú Social que foi adotada no Programa, que é chamada de “Tecnologia do Regime de Colaboração”. Na prática, são ofertadas formações para as gerências regionais e secretarias municipais, mas não necessariamente sobre a temática do Regime de Colaboração.

A privatização do currículo, no âmbito do Programa, se dá pela adoção de ferramentas físicas e virtuais, disponibilizadas pelo Instituto Natura, através de cursos à distância, materiais de apoio, livros digitais, entre outras. E, mais profundamente, pelo Modelo da Escola da Escolha operacionalizado pelo ICE, através da ampliação do tempo de permanência na escola, orientação do currículo e da prática pedagógica das escolas. O modelo pedagógico tem como princípios o “Protagonismo Juvenil”, a “Pedagogia da Presença”, a “Educação Interdimensional” e os “4 Pilares da Educação”, com centro no “Projeto de Vida” do estudante.

Sobre a ampliação da jornada escolar, baseada no modelo da Escola da Escolha, aliada à privatização e à gestão por resultados, entendemos que dificilmente conseguirá interferir na qualidade social da educação e no enfrentamento das desigualdades educacionais, pois não se constitui como uma educação integral no sentido de uma formação completa do ser humano, valorizando suas múltiplas dimensões. Longe disso, há um esvaziamento do currículo no modelo adotado pelo Programa que ao preconizar competências e habilidades, o que fortalece as relações entre o público e o privado.

Na lógica mercadológica, o currículo é direcionado para uma redução dos conteúdos a serem ensinados e uma priorização daqueles propedêuticos voltados mais especificamente para a inserção no mercado de trabalho. Com esse mesmo objetivo, o currículo é construindo tendo como parâmetro o desenvolvimento de competências e habilidades sociais, cognitivas e emocionais que garantem a entrada no mercado de trabalho de indivíduos com as características necessárias para atuação nas empresas, que sejam mais produtivos e mais alienados dos seus direitos. Essa é a ideia base da pedagogia tecnicista, cujos princípios são a racionalidade, eficiência e produtividade.

Diante disso, entende-se que, embora a concepção presente no Programa Educação Integrada seja teorizada como educação integral e/ou formação integral, na prática temos uma ampliação da jornada escolar que mantém o foco nas disciplinas básicas do currículo, que acrescenta: Eletivas, Tutorias, Monitoria, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. Focando principalmente no desenvolvimento de aspectos socioemocionais dos estudantes, no desenvolvimento de uma “docilidade” necessária ao mundo do trabalho atual, no qual o trabalhador conforme-se com as condições que o são

impostas e, assim, produza mais em menos tempo, alimentando o modo de produção capitalista.

No caso do regime de colaboração no âmbito no Programa Educação Integrada tem-se a presença do Terceiro Setor na viabilização dessa colaboração, envolve-se então um outro braço, além daqueles previstos (União, Estados e Municípios). Entendemos que isso enfraquece a possibilidade de um regime de colaboração que, antes de tudo, possa permitir a participação social democrática, uma vez que diante do privado a promoção da transparência e visibilidade das ações na execução de políticas públicas fica prejudicada. Assim, é relevante considerar que na questão da assistência técnica aos Municípios se pautando no fato de que há a necessidade de considerar as especificidades dos Municípios, para que não se apontem práticas, procedimentos e orientações que apenas transferem o trabalho feito em outras esferas de governo para os Municípios. Assim, é preciso considerar que há a necessidade de adaptação e adequação àquele nível de governo.

Quanto aos resultados esperados pelo programa, constatamos que é necessário irmos além do que se coloca enquanto resultado quantitativo de um índice que se limita a verificar o desempenho em testes e a taxa de aprovação dos estudantes, como é o caso do IDEB, uma vez que esses municípios não entraram no programa no mesmo patamar de condições básicas de infraestrutura. Destacamos, ainda, que a pandemia foi um fator negativo relevante no andamento do Programa, uma vez que houve a necessidade de um redesenho do mesmo, o que ainda não ocorreu e, enquanto isso, o currículo foi reduzido às disciplinas básicas.

Diante disso, defendemos a tese de que há um enfraquecimento da educação pública no âmbito do Programa Educação Integrada, com a privatização da gestão e do currículo e as estratégias de gestão por resultados e ampliação da jornada escolar adotadas, redefinindo os limites entre o público e o privado na educação, sob o viés do gerencialismo, reorientando e reduzindo o currículo, para atender às demandas do mercado no âmbito do capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. *Práxis Educativa* (Brasil), v. 6, n. 1, p. 45-53, 2011.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no75, Agosto/2001.
- AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. *Avaliação de Serviços e Programas Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALCÂNTARA, Alzira Batalha; MATOS, Luciane; COSTA, Roseli. Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo: reflexões acerca da gestão educacional. *Roteiro*, v. 45, p. 1-20, 2020.
- ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.
- ALVAREDO, F. et al. *World Inequality Report 2018*. World Inequality Lab, 2018.
- ALVES, Giovanni. A nova precariedade salarial e o sociometabolismo do trabalho no século XXI. In.: CASULO; Ana Celeste; ALVES, Giovanni. (Orgs.). *Precarização do Trabalho e Saúde Mental: O Brasil da Era Neoliberal*. 1 ed. – Bauru/SP: Práxis, 2018.
- ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Práxis, 2007.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e Mundialização do Capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização*. Práxis: Londrina, PR, 1999.
- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth. *Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate*. São Paulo: Cortez Editora; IEE/PUC/SP, 1998. p. 29-39.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba; NÓBREGA, Cristiane Liberato da. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. *RBPAE* - v. 29, n.32, p. 525-536, set/dez. 2013.
- ARTONI, Carla Baraldi. Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: Escolas do Campo e Municípios Rurais no Estado de São Paulo. *Dissertação de Mestrado*, FEA, USP, 2012.
- BEHRING, Elaine R; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: Fundamentos e História*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- BENITTES, Valéria L. A. A Política De Ensino Médio No Estado De Pernambuco: Um Protótipo De Gestão Da Educação Em Tempo Integral. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE/CAA, Caruaru, PE, 2014.
- BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo Sem Fronteiras*, Portugal, Brasil, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018.
- BETTINGER, Eric et al.. *The effects of public high school subsidies on student test scores: The case of a full-day high school program in Pernambuco, Brazil*, 2020.
- BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. Matéria publicada em 04/11/2016. *The Intercept Brasil*. Disponível: <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/> Acesso em jun./2020.
- BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS, p. 575-591, 2009.
- BRAGA, Simone Bitencourt. O público e o privado na gestão da escola pública brasileira - um estudo sobre o programa “excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social. 2013. 198 f. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Emenda Constitucional Nº 95, De 15 De Dezembro De 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília/DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em fev. de 2019.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Lei n. 10.172 de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Lei n. 13005 de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acesso em: jun./2020

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação. MEC, Brasília/DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file> Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa Mais Alfabetização. MEC, Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file> Acesso em: ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PNE - Conhecendo as 20 metas*. MEC, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 6094 de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Congresso Nacional. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em jun./2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jan.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicador de Esforço Docente*. NOTA TÉCNICA Nº 039/2014. MEC/INEP, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica*. NOTA TÉCNICA Nº 040/2014. MEC/INEP, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. NOTA TÉCNICA Nº 020/2014. MEC/INEP, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília/DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> Acesso em jun./2019

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 11.494 de 2007*. Regulamenta o FUNDEB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 21 jun. 2007b.

BRASIL. Ministério Da Educação. *Série Mais Educação: Educação Integral*. Texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009b.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007b Brasília, DF, 2007c

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. *Revista do Serviço Público*, v. 49, n. 1, p. 5-42, 1998.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, DC: GRUPO BANCO MUNDIAL, 2014.

CAMINI, Lúcia. *Política e Gestão Educacional Brasileira*. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Vitória da Escola Pública: Com CAQ na Constituição e Fundeb permanente, a realidade da escola pública no Brasil será transformada*. Carta à Sociedade Brasileira. Brasil, 25 de agosto de 2020.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In.: CÁSSIO, Fernando. *Educação contra à barbárie* [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o instituto de corresponsabilidade pela educação (ICE) na Paraíba. *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias*, p. 4261-4274, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola Pública De Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política De Estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 1205-1222, 2014.

CENTRE FOR PUBLIC IMPACT FOUNDATION; INSTITUTO NATURA. *A política de Educação em Tempo Integral no Estado brasileiro de Pernambuco*. São Paulo/SP: Instituto Natura, s/d. Disponível em: <https://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2019/03/A-poli%CC%81tica-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Tempo-Integral-no-Estado-brasileiro-de-Pernambuco..pdf> Acesso em dez./2019

CHANCEL, Lucas et al. *World inequality report 2022*. 2021.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009b.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, Vozes, 2002.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de Projetos Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. As Parcerias Público-Privadas na Educação Brasileira e as Decorrências na Gestão da Educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In.: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013, 352 p.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014b.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Documento de Referência. Brasília, DF: MEC, 2014a.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. Modus Faciendi, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo*. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 1999.

COSTA, Áurea de Carvalho. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 26, n. 1, 2010.

COSTA, Marilda de O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-ANPAE*, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo* [recurso eletrônico]: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Maria Echalar. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. *Educação um Tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora: São Paulo, 1996.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/publicacoes/modelo-de-escola-charter-a-experiencia-de-pernambuco/> Acesso em dez./2019

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina Almeida. A qualidade da educação conceitos e definições. *Textos para discussão*, n. 24, p. 69-69, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios*. MEC/INEP, 2007.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Autores Associados, 2011.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação e Sociedade*, 23, 1-22, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*. – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. *New York State: fracasso da "reforma" é visível* (atualizado). Blog Avaliação Educacional. Publicado em 17/04/2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/17/new-york-city-fracasso-da-reforma-e-visivel/>> Acesso em: dez./2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da Desmoralização do Magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: Entre a falta de Evidência e a Ética. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 2013.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re) Exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. 8 ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. In.: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Blog Avaliação Educacional*. Publicado em 23/09/2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/#_ftnref1 Acesso em: jan. de 2020.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Educação integral: experiência que transformam: subsídios para reflexão*. [vários autores] São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2013a.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade / [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]*. -- São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013b.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Tendências para a educação integral*. -- São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GALL, Norman; GUEDES, Patricia Mota. *A Reforma Educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2009.

GERTLER, Paul J. Gertler, et. al. *Avaliação de Impacto na Prática*. 2ª edição. GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOIS, Antônio. *Escolas Desiguais*. Matéria publicada em 12/06/2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/escolas-desiguais-21460349> Acesso em jan. de 2019.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, ago. 2020.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *Relatório Nº: 101431-BR Brasil - Diagnóstico sistemático de países: Retomando o Caminho para a Inclusão o Crescimento e a Sustentabilidade*. Grupo Banco Mundial, 2016.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *Relatório Um ajuste justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil Revisão das Despesas Públicas*. Volume I: Síntese. Grupo Banco Mundial, 2017.

GUSMÃO, Larissa Katsumata; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Educação em Tempo Integral: Mapeamento e Tendências Temáticas de Teses e Dissertações (1988-2011). *Revista @mbienteeducação* - Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 1 jan/abril, 2014 - 58-89.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17^a ed. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. *Estudos de Sociologia*, v. 4, n. 6, 2008.

IANNI, Octavio. *Globalização e Neoliberalismo*. São Paulo em Perspectiva, 12(2) 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

ICE. *Cadernos de Formação da Escola da Escolha - Anos Finais do Ensino Fundamental*. Recife/PE: ICE, 2020.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. *Livreto Institucional (ICE)*. Recife/PE: ICE, s/d. Disponível em: http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf Acesso em dez./2019

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. *Notas Estatísticas Censo Escolar 2018*. Brasília, DF, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. *Press Kit Saeb 2017*. INEP, 2018.

INSTITUTO NATURA. *Análise dos Modelos de Escola em Tempo Integral de Pernambuco*. São Paulo/SP: Instituto Sonho Grande, s/d. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/publicacoes> Acesso em dez./2019.

INSTITUTO NATURA. *Pernambuco, um estado em destaque no Ensino Médio*. s/d. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pernambuco-um-estado-de-destaque-em-Ensino-Me%CC%81dio..pdf> Acesso em dez./2019.

INSTITUTO SONHO GRANDE. *Ensino Médio integral em Pernambuco: as estratégias pedagógicas e de gestão que fazem a diferença*. 2020. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/storage/producao-de-evidencias-as-estrategias-pedagogicas-e-de-gestao-que-fazem-a-diferenca.pdf> Acesso em dez./2021.

INSTITUTO SONHO GRANDE. *Estudo sobre a trajetória dos egressos da rede estadual de ensino de Pernambuco*. 2019. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/storage/estudo-sobre-a-trajetoria-dos-egressos-da-rede-estadual-de-ensino-de-pernambuco.pdf> Acesso em dez./2020.

INSTITUTO SONHO GRANDE. *Percepções e satisfação dos professores em Pernambuco*. 2020. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/storage/pesquisa-em-educacao-percepcoes-e-satisfacaodos-professores-em-pernambuco.pdf> Acesso em dez./2021.

LAGARES, Rosilene; CAVALCANTE, Jemima G. Barreira; ROCHA, Damião. Regime de colaboração na educação—uma história em construção em um campo de disputa política e conceitual. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 4, p. 474171, 2018.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Átila de Menezes; DE SOUZA SENA, Ivânia Paula Freitas. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In.: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) *Diálogos críticos*, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico] / Porto Alegre, S: Editora Fi, 2020.

LOPES, Angela Luiz; PANICO, Roberta Leite; MAGALHÃES, Lucinha. Os instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes como objetos de formação de gestores educacionais. *Cadernos de Pós-graduação*, v. 18, n. 1, p. 50-71, 2019.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECIOSO” NAS CULTURAS ESCOLARES –possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez., 2019.

MATOS, José Arlen Beltrão de. Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. *Tese de Doutorado*. UFBA, 2019.

MAURÍCIO, Lúcia V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MENCKEN, Henry Louis. *Prejudices: second series*. Alfred A. Knopf, 1922.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28ª Ed. Editora Vozes Limitada, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
- MORAES, Joysi; MENEZES, Daniel T. de; DIAS, Bruno F. B. Uma Análise Contextualizada dos Resultados das Escolas Públicas Brasileiras. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 67-96, jan./abr. 2019
- MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 13-24, 2002.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: Apontamentos Acerca do Papel do Professor. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020.
- NETO, Gabriel Pereira Paes. O "Programa em Excelência em Gestão Educacional" da Fundação Itaú Social no Pará: primeiras aproximações. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, n. 19, 2016.
- NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante. As políticas de autsreidade e as atuais reformas do estado brasileiro: respostas dadas à crise capitalista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 11, n. 1, p. 42-53, 2019.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Brazil - Country Note - PISA 2018 Results*. OCDE, 2019.
- OLIVEIRA, Dalila A. Gestão das Políticas Públicas Educacionais: Ação Pública, Governança e Regulação. In.: DOURADO, Luiz F. *Políticas e Gestão da Educação: Novos Marcos Regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009. 192 p.
- OLIVEIRA, JUNIA. *Modelo de educação básica fracassa nas escolas do Brasil*. Matéria publicada em 03/09/2018. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/09/03/internas_educacao,985523/modelo-de-ensino-basica-fracassa-nas-escolas-do-brasil.shtml Acesso em jan. de 2019.
- ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou então, como avançar andando para trás. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 50-71, 2017.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do "combate à pobreza". *Topoi* (Rio de Janeiro), v. 11, p. 260-282, 2010.
- PERNAMBUCO, Assembleia Legislativa do Estado de. *LEI Nº 16.090, DE 30 DE JUNHO DE 2017*. Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=16090&complemento=0&ano=2017&tipo=> Acesso em jun. de 2017.

PERNAMBUCO. Agência de Desenvolvimento Econômico de Pernambuco (ADDIPER). *Regiões de Desenvolvimento (RDs) de Pernambuco*. Disponível em: <http://www.addiper.pe.gov.br/> Acesso em: ago. de 2020

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de *Decreto nº 47.729, de 15 de Julho de 2019*. Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação - IDE. Recife/PE: ALEPE, 2019.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de. *Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017*, altera a Lei Complementar nº 125/2008, incluindo em sua redação o Ensino Fundamental. Recife/PE: ALEPE, 2017, Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=28672&tipo=> Acesso em jun./2019

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de. *Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*, que cria o Programa de Educação Integral. Recife/PE: ALEPE, 2018. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=> Acesso em jun./2019

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de. *Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015*, aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. Recife/PE: ALEPE, 2015. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=10998&tipo=TEXTORIGINAL> Acesso em jun./2019

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de. *Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019*, institui o Programa Criança Alfabetizada. Recife/PE: ALEPE, 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=46439&tipo=TEXTORIGINAL> Acesso em: jul./2020.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de. *Lei Ordinária nº 16.090, de 30 de junho de 2017*, institui o Programa Educação Integrada. Recife/PE: ALEPE, 2017. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=28676> Acesso em jun./2019

PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Relatório Anual de Ações do Governo de Pernambuco*. Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), 2018.

PERNAMBUCO. *Regiões de Desenvolvimento. Invest in Pernambuco*. Disponível em: <<http://www.investinpernambuco.pe.gov.br/web/invest/regioes-de-desenvolvimento>>. Acesso em: jun. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de. *Programa Pacto pela Educação em Pernambuco: Garantir educação pública de qualidade e formação profissional*. Recife/PE: SEE/PE, s/d. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/educar/upload/galeria/689/Site%20PPE%20-%20Banco%20Mundial.pdf> Acesso em jun./2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de. *Criança Alfabetizada tem adesão de 100% dos municípios pernambucanos*. SEE/PE, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=5030> Acesso em nov./2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de. *Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025*. Recife/PE: SEE/PE, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20vers%C3%A3o%20final%20Lei%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf> Acesso em jun./2019

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de. *Programa Educação Integrada – Documento Norteador*. Recife/PE: SEE/PE, 2017.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, p. 35-56, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R.; LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, v. 11, p. 415-432, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. A Privatização do Público: implicações para a democratização da educação. In.: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013, 352 p.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos; LIMA, Marcelo. GERENCIALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESPÍRITO SANTO. *Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A produção do conhecimento em Educação Profissional*. IFRN, Natal, 2017.

PINTO, José Marcelino de R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 22, No. 19, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Santo de casa não faz milagre*. Artigo publicado em 07/03/2018 no site da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/santo-de-casa-nao-faz-milagre-por-jose-marcelino-de-rezende-pinto> Acesso em jan. de 2019.

PIRES, Daniela de Oliveira. A perspectiva histórica da relação público-privada na educação brasileira e o papel do terceiro setor. *Educere et Educare*, v. 15, n. 37.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2020*. A próxima fronteira: O desenvolvimento humano e o Antropoceno. PNUD, 2020.

RAMOS, Marise. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. *Entrevista para EPSJV/Fiocruz*. 28/09/2016. Atualizado em 16/02/2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em> Acesso em: jan. de 2020.

RAVITCH, D. *Pasi Sahlberg*: GERM está em retirada. 23/10/2018. Diane Ravitch's blog. Disponível em: <<https://dianeravitch.net/2018/10/23/pasi-sahlberg-germ-is-in-retreat/>> Acesso: dez. de 2021.

RAVITCH, Diane. *Leonie Haimson*: New York City and State Have Made No Gains on NAEP. Publicado em 15/04/2018. Diane Ravitch's blog. Disponível em:< <https://dianeravitch.net/2018/04/15/leonie-haimson-new-york-city-and-state-have-made-no-gains-on-naep/>> Acesso em: dez./2021.

RAVITCH, Diane. *Texas: Public Schools Are Better Than Charter Schools: Stop Funding Failure!* Publicado em 07/04/2021. Diane Ravitch's blog. Disponível em: < <https://dianeravitch.net/2021/04/07/texas-public-schools-are-better-than-charter-schools-stop-funding-failure/>> Acesso em: dez./2021.

RIBEIRO, Claudia. Programa Alfabetizar com Sucesso- Programa de Acompanhamento dos Anos Iniciais da Rede Pública de Pernambuco: a avaliação do município de condado. *Dissertação de Mestrado*. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público privada na governança global da educação. Campinas. *Educação e Sociedade*, v.33, n. 121, p. 1133-1156, out. dez. 2012.

RODRIGUES, César Augusto. O programa “Educação: Compromisso de São Paulo” e o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”: crítica à incorporação dos valores da lógica empresarial na educação escolar pública. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 20, p. e020008-e020008, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. e35617-39, 2021.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, 6, 37-50.

ROSA, Leonardo. *The unintended consequences of public school subsidies on educational markets*. 2019.

SAHLBERG, P. Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, v. 7, n. 4, p. 259-287, 2005.

SAHLBERG, P. The global educational reform movement and its impact on schooling. In: MUNDI, K. Et al. (Ed.). *The handbook of global education policy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2016. p. 128-144

SANTIAGO, Frederico. Educação E Desenvolvimento Em Pernambuco Entre 2004 e 2014: Desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE/CAA, Caruaru, PE, 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 36, p. 281-300, 2016.

SANTOS, Maria Lucivânia S. dos. Políticas de Avaliação Educacional no Estado de Pernambuco: Contra Números, Há Argumentos! *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE/CAA, Caruaru, PE, 2016.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Estado Da Arte Sobre A Educação Integral Em Redes Municipais De Ensino No Brasil (2007-2017). *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 25, n. 50, 2019.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Avaliações em larga escala e educação integral no ensino médio. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1312-1331, 2019.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, v. 45, n. 1, p. 30-48, 2020.

SCHMITZ, Heike; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. *Estudos em Avaliação Educacional*, 2016.

SEPLAG. Secretaria De Planejamento e Gestão De Pernambuco. *Secretaria Executiva de Gestão para Resultados (SEGPR)*. Disponível em: <<https://www.seplag.pe.gov.br/secretaria/38-secretaria/30-segpr>> Acesso em dez./2021.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Execução e Avaliação de Políticas e Programas Sociais. In: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB. *Capacitação Continuada em Serviço Social e Política Social*, Módulo 4. Brasília, UnB, 2000.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. *Educação em Revista*, v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. Trabalho Docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral' 30/08/2013 188 f. *Dissertação de Mestrado em Educação* Instituição De Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da Silva; SILVA, Katharine N. P. *Educação Integral no Brasil de hoje*. - 11. Ed. - Curitiba – PR: CRV, 2012.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 238, 2013.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 736-56, v. 11, n. 3, set./dez., 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social Da Educação Pública: Algumas Aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVEIRA, Éder da Silva et al. ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei 13.415/2017. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1-26, 2022.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho; SILVA, Marcio Antonio da. Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. In.: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. do C. (Orgs.). *Educação Matemática em Pesquisa* Perspectivas e Tendências - Volume 2. Guarujá – SP: Científica Digital, 2021.

SOUZA, P. H. G.; MEDEIROS, M. “*The Concentration of Income at the Top in Brazil, 2006-2014*”. *Working Paper*, n. 163. Brasília: Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), 2017.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. Condições De Trabalho Docente E Processo De Implementação Do Programa De Educação Integral No Ensino Médio Da Rede Estadual De Pernambuco. *Dissertação de Mestrado*, Programa

de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE/CAA, Caruaru, PE, 2017.

TELES, Gabriel. A conformação neoliberal das políticas educacionais de ensino superior no governo Lula. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 11, n. 2, p. 122-138, 2019.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu* v. 8 n° 9 p. 9-21 2º semestre de 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo*. 1987.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Relatório Cenário da exclusão escolar no Brasil*. UNICEF, 2017.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Relatório Panorama Da Distorção Idade-Série No Brasil*. UNICEF, 2018a.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Relatório Pobreza Na Infância E Na Adolescência*. UNICEF, 2018b.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para Infância *Programa Educação Integrada: Garantindo o direito de aprender de cada criança*". Brasília/DF: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/programa-educacao-integrada> Acesso em dez./2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para Infância. *Programa Educação Integrada: boas práticas para a alfabetização de cada menina e menino*". Brasília/DF: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/programa-educacao-integrada-boas-praticas> Acesso em dez./2019

UNICEF; PNUD; INEP. *Indicadores da Qualidade na Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf Acesso em: jun./2020

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com a coordenação estadual do Programa Educação Integrada

ASPECTO 1: Configuração e Abrangência dos Direitos e Benefícios

1. Quais os benefícios previstos e/ou implementados pelo Programa Educação Integrada?
2. Qual a abrangência do Programa?
3. Quais municípios têm se destacado mais e menos, respectivamente, no programa?
4. Quais são os critérios de acesso e permanência no âmbito do Programa?
5. Outros programas acontecem de maneira concomitante ou complementar ao PEI nesses municípios? Qual (is)?

ASPECTO 2: Configuração do Financiamento e Gastos

6. Quais as fontes de financiamento do Programa Educação Integrada?
7. Qual a magnitude e direção dos gastos no âmbito do Programa?

ASPECTO 3 – Gestão e Controle Social Democrático

8. Qual o papel do estado e do município no programa Educação Integrada?
9. Qual o papel das organizações não-governamentais (parceiros) no programa?
10. Como se dá o monitoramento e a avaliação do Programa?
11. Na sua avaliação o Programa produz/produziu os resultados esperados?
12. Em que medida o Programa altera/alterou a realidade da educação nos municípios?
13. Quais as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do Programa?
14. Houve/Há algum tipo de resistência dos municípios (professores, sindicatos, etc) em relação ao Programa?
15. Qual o andamento atual do Programa e quais as perspectivas futuras?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com a coordenação municipal do Programa Educação Integrada

1. Que motivos ou demandas sociais estimularam a formulação do Programa Educação Integrada?
2. Por que esse município foi escolhido para receber o Programa Educação Integrada em sua fase inicial?
3. Qual(is) escola(s) do município integra(m) o Programa Educação Integrada? Como se deu essa escolha?
4. Como se deu o diálogo entre a SEE/PE e o município (gestores, professores, conselhos, sindicatos, etc.) para a implantação do Programa Educação Integrada? Houve algum tipo de resistência?
5. Qual a percepção/opinião dos beneficiários (pais, alunos, etc.) sobre o Programa Educação Integrada?
6. Qual a percepção/opinião dos executores (professores, coordenadores, gestores, etc.) sobre o Programa Educação Integrada?
7. Como se dá a gestão do PEI (é gerido pela escola, pela Secretaria Estadual, pelos parceiros, etc.)?
8. Qual o papel de cada instituição envolvida no Programa Educação Integrada (Secretaria estadual, escola, parceiros)?
9. Como funcionam as formações para gestores e professores que atuam no Programa Educação Integrada?
10. Outros programas acontecem de maneira concomitante ou complementar ao PEI nesse município (como o Programa Criança Alfabetizada)? Qual(is)?
11. Como se organiza o tempo (carga horária), o currículo (disciplinas, itinerários, atividades diversificadas, etc.) e o espaço (novas escolas, reformas, etc.) no Programa Educação Integrada?
12. Como se dá o monitoramento e a avaliação do Programa Educação Integrada em nível estadual? e municipal?
13. Quais as principais dificuldades para a escola na implementação do PEI?
14. Na sua avaliação o PEI produz/produziu os resultados esperados? Justifique.
15. Em que medida o PEI altera/alterou a realidade da educação nos municípios?
16. Já pode ser feito uma análise geral de para onde estão indo os alunos do município para o ensino médio?
17. Na sua avaliação quais os limites e possibilidades de experiências semelhantes ao Programa Educação Integrada no sentido de superar as desigualdades educacionais em Pernambuco e no Brasil?
18. Como está o andamento do Programa hoje?

APÊNDICE C – Questionário enviado para escola de tempo integral participante do Programa Educação Integrada

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa "Avaliação da implementação do Programa Educação Integrada em redes municipais de ensino em Pernambuco", que está sob a responsabilidade da Doutoranda Maria Lucivânia S. dos Santos, sob a orientação da Prof.^a Dra. Katharine Ninive (UFPE).

Todas as informações desta pesquisa serão CONFIDENCIAIS, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o SIGILO sobre a sua participação.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Contato: lucivania.souza@ufpe.br

BLOCO 1 - Informações Profissionais

Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 4 anos
- Mais de 4 anos

Qual o seu cargo/função nesta escola?

- Gestor (a)
- Coordenador (a) Pedagógico (a)
- Orientador (a) ou Supervisor (a) Educacional
- Professor (a) Efetivo (a)
- Professor (a) Temporário (a)
- Outro:

Caso tenha marcado professor (a) na questão anterior, especifique o nível:

- Ensino Fundamental (Anos iniciais)
- Ensino Fundamental (Anos finais)
- Educação de Jovens e Adultos
- Outro:

BLOCO 2 - Sobre os Objetivos do Programa Educação Integrada

1. Você considera que a qualificação das equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação e respectivas escolas para atuar no programa foi:

- Totalmente Satisfatória
- Satisfatória
- Razoável
- Insatisfatória
- Totalmente Insatisfatória
- Não sei responder
- Outro:

2. A qualificação das equipes pedagógicas e professores do município para atuar no programa foi:

- Totalmente Satisfatório

- Satisfatório
- Razoável
- Insatisfatório
- Totalmente insatisfatório
- Não sei responder
- Outro:

3. Marque abaixo a (s) formação (ões) que você participou desde a implantação do Programa Educação Integrada em 2016.

- Letramento matemático na sala de aula: da teoria à prática
- Formação do produtor de textos: desafios para a prática escolar
- Formação do leitor: análise e discussão dos descritores do SAEPE
- Educação matemática e transposição didática a partir dos descritores do SAEPE
- Não participei de nenhuma formação para o Programa
- Não sei responder
- Outro:

4. Você considera a qualificação/melhoria dos ambientes pedagógicos da Educação infantil e Anos Iniciais:

- Totalmente Satisfatório
- Satisfatório
- Razoável
- Insatisfatório
- Totalmente insatisfatório
- Não sei responder
- Outro:

5. Sobre o diálogo entre as secretarias de educação (estadual e municipal) e a escola para a implantação do Programa, você considera que foi:

- Totalmente Satisfatório
- Satisfatório
- Razoável
- Insatisfatório
- Totalmente Insatisfatório
- Não houve diálogo
- Não sei responder

6. Sobre utilizar parcerias com instituições privadas para a execução de programas e políticas educacionais, você:

- Concorda totalmente
- Concorda
- Discorda
- Discorda totalmente
- Não sabe responder
- Outro:

7. A adoção das ferramentas de gestão por resultados na sua escola tem sido:

- Totalmente Satisfatório
- Satisfatório
- Razoável

- Insatisfatório
- Totalmente Insatisfatório
- Não sei responder
- Outro:

8. Sobre a adoção da gestão por resultados na em redes municipais de ensino, você:

- Concorda totalmente
- Concorda
- Discorda
- Discorda totalmente
- Não sabe responder
- Outro:

BLOCO 3 - Sobre os Resultados do Programa Educação Integrada

Descrição: Marque abaixo em que nível os resultados esperados pelo Programa Educação Integrada foram atingidos).

9. Melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder
- Outro:

10. Ampliação do acesso à Educação Infantil aos quatro anos de idade

- Atingido
- Parcialmente atingido
- Não atingido
- Não sei responder
- Outro:

11. Pelo menos 70% das crianças em condições de ler, escrever e compreender um texto adequado à sua idade ao final do segundo ano do ensino fundamental.

- Atingido
- Parcialmente atingido
- Não atingido
- Não sei responder
- Outro:

12. Melhoria do resultado municipal nos indicadores IDEB e IDEPE no Ensino Fundamental

- Atingido
- Parcialmente atingido
- Não atingido
- Não sei responder
- Outro:

13. Redução da taxa de distorção idade-ano e da taxa de abandono escolar.

- Atingido
- Parcialmente atingido

- Não atingido
- Não sei responder
- Outro:

14. Qualificação de ambientes pedagógicos.

- Atingido
- Parcialmente atingido
- Não atingido
- Não sei responder
- Outro:

15. Implantação de uma escola de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em cada município.

- Atingido
- Parcialmente atingido
- Não atingido
- Não sei responder
- Outro:

BLOCO 4 - Sobre a Educação em Tempo Integral

16. Você considera que a sua escola apresenta infraestrutura adequada para a execução da educação em tempo integral?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Não sei responder
- Outro:

17. Você considera a ampliação do tempo (carga horária) na educação em tempo integral:

- Totalmente Satisfatória
- Satisfatória
- Razoável
- Insatisfatória
- Totalmente Insatisfatória
- Não sei responder
- Outro:

18. Você considera o currículo (disciplinas) da educação em tempo integral na escola:

- Totalmente satisfatório
- Satisfatório
- Insatisfatório
- Totalmente insatisfatório
- Não sei responder
- Outro:

19. Sobre a implementação da educação de tempo integral em redes municipais de ensino, você:

- Concorda totalmente

- Concorda
- Discorda
- Discorda Totalmente
- Não sei responder
- Outro:

BLOCO 5 - Dados Pessoais

Gênero

- Feminino
- Masculino
- Outro:

Idade

- Menos de 20 anos
- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

Qual a sua maior titulação?

- Graduação incompleta
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Caso queira comentar algo sobre as questões, dúvidas, críticas, elogios, etc. fique à vontade:

Você participaria de uma segunda fase desta pesquisa? Em caso afirmativo, deixe um e-mail ou telefone de contato.

APÊNDICE D – Questionário enviado para a escola regular participante do Programa Educação Integrada

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) em pesquisa sobre o Programa Educação Integrada em Redes Municipais de Ensino em Pernambuco, respondendo este questionário com algumas questões acerca das estratégias, ações e resultados do programa.

A pesquisa está sob a responsabilidade da Doutoranda Maria Lucivânia S. dos Santos, sob a orientação da Prof.^a Dra. Katharine Ninive (UFPE).

Todas as informações desta pesquisa serão CONFIDENCIAIS, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o SIGILO sobre a sua participação.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Contato: lucivania.souza@ufpe.br

BLOCO 1 - Informações Profissionais

A quanto tempo você atua na rede municipal de ensino deste município?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 4 anos
- Mais de 4 anos

Qual o seu cargo/função na(s) escola(s) que atua?

- Gestor (a)
- Coordenador (a) Pedagógico (a)
- Orientador (a) ou Supervisor (a) Educacional
- Professor (a) Efetivo (a)
- Professor (a) Temporário (a)
- Outro

Caso tenha marcado professor (a) na questão anterior, especifique o nível:

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental (Anos iniciais)
- Ensino Fundamental (Anos finais)
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Especial

BLOCO 2 - Estratégias e Ações do Programa Educação Integrada

1. Marque abaixo a(s) formação(ões) que você participou desde a implantação do Programa Educação Integrada em 2016.

- Práticas de letramento: um caminho de possibilidades na educação infantil
- Tecendo o enrolar e desenrolar do brincar na educação infantil
- Corporeidade e criatividade na educação infantil como processo de aprendizagem
- Criança e o espaço de projeto com vivências estéticas na educação infantil
- Letramento matemático na sala de aula: da teoria à prática
- Formação do produtor de textos: desafios para a prática escolar

- Formação do leitor: análise e discussão dos descritores do SAEPE
- Educação matemática e transposição didática a partir dos descritores do SAEPE
- Não participei de nenhuma formação
- Outra

2. A qualificação das equipes pedagógicas e professores do município para atuar no programa foi:

- Totalmente Satisfatória
- Satisfatória
- Razoável
- Insatisfatória
- Totalmente Insatisfatória

3. Sobre adotar uma Gestão por Resultados nas escolas municipais, você:

- Concorda totalmente
- Concorda
- Discorda
- Discorda totalmente
- Não sabe responder

4. Sobre utilizar parcerias com instituições privadas para a execução de programas e políticas educacionais, você:

- Concorda totalmente
- Concorda
- Discorda
- Discorda totalmente
- Não sabe responder

BLOCO 3 - Resultados do Programa Educação Integrada

Descrição: Marque abaixo em que nível os resultados esperados pelo Programa Educação Integrada foram atingidos, na sua opinião.

5. Melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

6. Ampliação do acesso à Educação Infantil aos quatro anos de idade.

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

7. Pelo menos 70% das crianças em condições de ler, escrever e compreender um texto adequado à sua idade ao final do segundo ano do ensino fundamental.

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

8. Melhoria do resultado municipal nos indicadores IDEB e IDEPE no Ensino Fundamental

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

9. Redução da taxa de distorção idade-ano e da taxa de abandono escolar.

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

10. Qualificação/melhoria dos ambientes pedagógicos da Educação infantil e Anos Iniciais:

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

BLOCO 4 - Informações Pessoais

Gênero

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

Idade

- Menos de 20 anos
- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

Formação

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Graduação em andamento
- Especialização em andamento
- Mestrado em andamento
- Doutorado em andamento
- Outra

Caso queira comentar algo sobre as questões, dúvidas, críticas, elogios, etc. fique à vontade:

Você participaria de uma segunda fase desta pesquisa? Em caso afirmativo, deixe seu nome e um e-mail ou telefone de contato.

APÊNDICE E – Questionário enviados para as coordenações municipais do Programa

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) em pesquisa sobre o Programa Educação Integrada em Redes Municipais de Ensino em Pernambuco, respondendo este questionário com algumas questões acerca das estratégias, ações e resultados do programa.

Todas as informações desta pesquisa serão CONFIDENCIAIS, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o SIGILO sobre a sua participação.

A pesquisa está sob a responsabilidade da Doutoranda Maria Lucivânia S. dos Santos, sob a orientação da Prof.^a Dra. Katharine Ninive (UFPE).

Desde já agradecemos a sua colaboração!

Contato: lucivania.souza@ufpe.br

BLOCO 1 - Resultados do Programa Educação Integrada

Descrição: Marque abaixo em que nível os resultados esperados pelo Programa Educação Integrada foram atingidos, na sua opinião.

1. Melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

2. Ampliação do acesso à Educação Infantil aos quatro anos de idade

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

3. Pelo menos 70% das crianças em condições de ler, escrever e compreender um texto adequado à sua idade ao final do segundo ano do ensino fundamental.

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

4. Melhoria do resultado municipal nos indicadores IDEB e IDEPE no Ensino Fundamental

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

5. Redução da taxa de distorção idade-ano e da taxa de abandono escolar.

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

6. Qualificação/melhoria dos ambientes pedagógicos da Educação infantil e Anos Iniciais:

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

7. Implantação de uma escola de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental em cada município:

- Atingido
- Parcialmente Atingido
- Não atingido
- Não sei responder

BLOCO 2 - Estratégias e Ações do Programa

8. As formações ofertadas às equipes pedagógicas e professores do município para atuar no programa foi:

- Concorda totalmente
- Concorda
- Discorda
- Discorda totalmente
- Não sabe responder

9. Sobre adotar uma Gestão por Resultados nas escolas municipais, você:

- Concorda totalmente
- Concorda
- Discorda
- Discorda totalmente
- Não sabe responder

10. Sobre utilizar parcerias com instituições privadas para a execução de programas e políticas educacionais, você:

- Concorda totalmente
- Concorda
- Discorda

- Discorda totalmente
- Não sabe responder

BLOCO 3 - Dados Pessoais e Profissionais

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

Idade:

- Menos de 20 anos
- De 21 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

Formação:

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Graduação em andamento
- Especialização em andamento
- Mestrado em andamento
- Doutorado em andamento
- Outra

Qual o Município em que atua como Coordenador(a) Municipal do Programa Educação Integrada?

Caso queira comentar algo sobre as questões, dúvidas, críticas, elogios, etc. fique à vontade:

Você participaria de uma segunda fase desta pesquisa? Em caso afirmativo, deixe um e-mail ou telefone de contato.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação (UFPE/CE), curso de Doutorado Acadêmico, e estou realizando uma pesquisa referente à minha tese, orientada pela professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva.

Estou convidando a Sra. para participar do meu estudo acerca das estratégias, ações e resultados do Programa Educação Integrada, desenvolvido em redes municipais de ensino no estado de Pernambuco.

Nesse sentido, peço que a Sra. leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação no estudo. Este termo possui duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra em minha posse. Os procedimentos do estudo incluem sua participação através de uma entrevista (online ou via ligação telefônica), com questões referentes ao Programa Educação Integrada.

Nenhuma das questões levantadas no questionário o expõe a situações constrangedoras, tão pouco traz prejuízo a sua integridade. Ainda assim, a Sra. poderá recusar-se a participar da pesquisa a qualquer momento, sendo que sua vontade será sempre respeitada. Do mesmo modo, a Sra. poderá, a qualquer momento, solicitar informações esclarecedoras sobre o estudo, através do contato com a acadêmica ou a orientadora.

Tendo lido as informações oferecidas acima, e tendo sido esclarecido das questões referentes ao estudo, você concorda em participar livremente do presente estudo?

() Sim () Não

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Assinatura da acadêmica:

Acadêmica: Maria Lucivânia Souza dos Santos
Fone: (xx) xxxxx-xxxx E-mail: lucivania.souza@ufpe.br
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE/CE)

ANEXO 1 - Matriz Curricular²³ do Ensino Fundamental (anos finais) - Educação Integrada



MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL (anos finais) – EDUCAÇÃO INTEGRADA – EIXO ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2019

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS				CH	
			6º	7º	8º	9º		
LEI FEDERAL Nº 9.394/96; LEI FEDERAL Nº 11.274/2006; LEI ESTADUAL Nº 16.090/2017; PARECER CNE/CEB Nº 11/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010; RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 2/2007; RESOLUÇÃO Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	960	
		ARTE	2	2	2	2	320	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	2	320	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320	
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	960
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	320
		CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	3	3	3	3	480
			GEOGRAFIA	3	3	3	3	480
		ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO ¹	---	---	---	---	---
		SUBTOTAL			26	26	26	26
	PARTE DIVERSIFICADA	INICIAÇÃO CIENTÍFICA	--	--	1	1	80	
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	2	2	2	2	320	
	SUBTOTAL			2	2	3	3	400
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS ²	2	2	2	2	320	
		PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO ³	2	2	2	2	320	
		ESTUDO ORIENTADO ⁴	3	3	2	2	400	
	SUBTOTAL			7	7	6	6	1.040
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA			35	35	35	35	5.600

1 - Constituição Federal/88, Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O **ensino religioso**, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

2 - Com base no Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, as **eletivas** se configuram como um espaço de flexibilização curricular e prática da interdisciplinaridade, assim deverão ser propostas pelos docentes considerando os temas de interesse dos estudantes.

3 - O Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 assume como referência os princípios educacionais garantidos à educação e contextualiza a inclusão de **Projeto de Vida** como atividade complementares, vivenciadas por meio de temáticas e eixos, tais como Identidade e Valores; Responsabilidade Social; Competências; sonhar o Futuro e Planejar o Futuro, que poderão ser ministrados sob orientação de um (a) professor (a) habilitado em qualquer área e componente curricular.

4 - As aulas de **Estudo Orientado** serão destinadas à realização de atividades, sob orientação de um (a) professor (a) de qualquer componente curricular. Poderá fazer parte da pauta dessas aulas: trabalhos em equipe, tertúlias literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outros.

²³ Matriz curricular disponibilizada pelos entrevistados.