



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELINE APARECIDA DA SILVA LIMA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM OLINDA: REPERCUSSÕES DO
PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”**

**Recife
2023**

ELINE APARECIDA DA SILVA LIMA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM OLINDA: REPERCUSSÕES DO
PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco vinculado à linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Luciana Rosa Marques

**Recife
2023**

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

L732g

Lima, Eline Aparecida da Silva

A gestão da educação pública em Olinda : repercussões do programa
“Educar pra valer” / Eline Aparecida da Silva Lima. – 2023.
192 f.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Rosa Marques.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Política da educação. 2. Política da escola pública. 3. Gestão da escola.
I. Marques, Luciana Rosa (Orientadora). II. Título.

379.2 (23. ed.)

UFPE (CE 2023-092)

ELINE APARECIDA DA SILVA LIMA

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM OLINDA: REPERCUSSÕES DO
PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração Educação.

Aprovado em: 31/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Rosa Marques (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr^ª. Ana Lúcia Borba de Arruda (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira (Examinador Externo)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Ao meu pai, Heleno “*in memoriam*”, pela humildade e intensidade durante sua breve trajetória, e a minha querida mãe, Fátima, pelo acolhimento e fortaleza em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para a realização deste trabalho e, por este motivo, quero expressar carinhosamente o meu agradecimento a cada uma delas, por fazerem parte da busca, da conquista, do caminhar e da conclusão do mesmo. Agradeço:

À Prof.^a Dr.^a Luciana Rosa Marques, minha orientadora, por aceitar me conduzir neste percurso. Sou profundamente grata pelo acolhimento, confiança, disponibilidade e pelas inúmeras contribuições que me ajudaram a desenvolver este trabalho.

À banca de qualificação composta pela Prof.^a Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar e pela Prof.^a Dra. Thereza Maria de Freitas Adrião, por ocasião das contribuições significativas para integralização deste estudo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, pelos conhecimentos partilhados durante o curso, em especial, as significativas inquietações das professoras Janete Maria Lins Azevedo e Ana Lúcia Félix dos Santos no grupo de pesquisa.

Aos professores que me acompanharam durante a graduação, no curso de Pedagogia da UFPE, em especial, à professora Tatiane Araújo, pela gentileza durante a monitoria acadêmica e à Adalgisa Leão, pela orientação no Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos colegas de curso e grupo de pesquisa pela oportunidade de reflexão teórica durante parte da realização deste trabalho, em especial aos colegas Márcia, Nonato e Carla.

Aos participantes desta pesquisa pela disponibilidade e confiança.

Aos profissionais da Rede municipal de ensino de Olinda, em especial a Secretária de Educação, a professora Edilene Soares e a Secretária Executiva de Programas e Políticas Educacionais, a professora Leydejane das Neves, pelo reconhecimento e oportunidade.

Aos meus queridos amigos: Flávio, Leandra e Nanci, pelo acolhimento de sempre e incentivos nos momentos mais difíceis; a Magno, pelo encorajamento e disponibilidade de todas as horas e; à Renata, pelo exemplo de superação.

Aos meus irmãos, Tâmara Jaimyson e Cristiane, por entenderem os momentos de ausência, as chamadas não atendidas e as mensagens respondidas com demora. Aos meus sobrinhos, Vinícius, Milena, Miriã, Júnior e Théo, peço-lhes desculpas pela ausência nas brincadeiras e pelos sorrisos não partilhados.

A Aluizio, meu companheiro, por toda presença e cumplicidade nos momentos de aflição.

À mainha, por compreender melhor do que ninguém este ciclo, por toda defesa necessária diante das ausências por muitos incompreendidas. O meu amor, respeito e gratidão são indescritíveis.

A toda espiritualidade que me protege e guia meu caminhar.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as repercussões do Programa Educar para Valer (doravante, EPV), implementado em 2019, no município de Olinda-PE. A pesquisa se alicerçou nos desdobramentos da referida política pública, com ênfase nas implicações que este pacote de intervenção pedagógica traz para a prática gestora dos diretores escolares. O EPV foi instituído em 2018, pela Associação Bem Comum, em parceria com a Fundação Lemann, com o propósito de prestar assessoria técnica e gratuita aos municípios partícipes, apoiando-os na implementação de boas práticas de gestão, com foco na alfabetização na idade certa e na superação dos baixos indicadores educacionais. Tendo como base o caráter positivo do referido programa evidenciado pela experiência pioneira na cidade de Sobral no Ceará, constatamos significativa disparidade em relação aos indicadores educacionais, em comparação aos demais municípios do território nacional. As demandas de investigação optaram pela observação do seu objeto em sua totalidade, priorizando uma pesquisa de cunho qualitativo, na perspectiva de Minayo (2002). Entrevistamos sete sujeitos envolvidos, de maneira direta e indireta, com o programa e, também, aplicamos questionários via *google forms* com todos os gestores escolares que tivessem, pelo menos, uma turma envolvida no programa EPV. Para a interpretação dos dados, recorremos à Análise de Conteúdo, na proposição realizada por Bardin (1988). Verificamos, a partir deste estudo, que é por meio de uma parceria entre o setor público e o setor que se vincula ao privado, que o direcionamento das decisões, que devem ser de ordem pública e impreterivelmente pedagógicas, são tomadas a despeito do que é qualidade educacional. Como consequência disto, os gestores escolares são sobrecarregados com funções administrativas - na perspectiva da reforma empresarial na educação -, além de terem maiores responsabilidades, principalmente quanto a prazos e metas, têm menos autonomia nas tomadas de decisões pedagógicas, que, por seu turno, são resultantes de um maior “controle” da escola por agentes externos. Constatamos também que a característica predominante do pacote de intervenção do EPV é a padronização dos processos pedagógicos, ocasionando uma violação de direitos ao serem suprimidas outras áreas de conhecimento, em decorrência de uma priorização curricular dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, revelando uma cronometragem imposta como sugestão de rotina que infringe um processo educacional respeitoso no tempo, na cultura e nas diferentes potencialidades. O estudo também revelou que um dos objetivos do EPV, que é o de elevar as médias de proficiência nos anos iniciais através dos indicadores do IDEB, tem ocorrido de maneira inversa, ou seja, nas turmas de anos finais onde o programa

não tem pacote de intervenção pedagógica, mas sim o Projeto Reconecta Saberes com foco na recomposição das aprendizagens dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental implementado e organizado pelo corpo técnico da Secretária de Educação de Olinda.

Palavras-chave: política educacional; educar pra valer; reforma empresarial; gestor escolar; Olinda.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the repercussions of the Educar para Valor Program (hereinafter, EPV), implemented in 2019, in the municipality of Olinda-PE. The research was based on the unfolding of the aforementioned public policy, with emphasis on the implications that this pedagogical intervention package brings to the management practice of school principals. The EPV was established in 2018 by the Bem Comum Association, in partnership with the Lemann Foundation, with the purpose of providing free technical assistance to the participating municipalities, supporting them in the implementation of good management practices, with a focus on literacy at the right age, and in overcoming low educational indicators. Based on the positive nature of the aforementioned program, evidenced by the pioneering experience in the city of Sobral in Ceará, we found a significant disparity in relation to educational indicators, compared to other municipalities in the national territory. The investigation demands opted for the observation of its object in its entirety, prioritizing a qualitative research, in the perspective of Minayo (2002). We interviewed seven subjects directly and indirectly involved with the program and also applied questionnaires via google forms with all school administrators who had at least one class involved in the program in question. For data interpretation, we resorted to Content Analysis, in the proposition made by Bardin (1988). We verified, from this study, that it is through a partnership between the public sector and the sector that is linked to the private sector, that the direction of decisions, which must be of public order and imperatively pedagogical, are taken regardless of what is educational quality. As a consequence of this, school administrators are overloaded with administrative functions - from the perspective of business reform in education -, in addition to having greater responsibilities, especially regarding deadlines and goals, they have less autonomy in making pedagogical decisions, which, in turn, are the result of greater “control” of the school by external agents. We also found that the predominant characteristic of the EPV intervention package is the standardization of pedagogical processes, causing a violation of rights when other areas of knowledge are suppressed, as a result of a curricular prioritization of the curricular components of Portuguese Language and Mathematics, revealing a timing imposed as a routine suggestion that violates an educational process that respects time, culture and different potentialities. The study also revealed that one of the objectives of the EPV, which is to raise proficiency averages in the initial years through IDEB indicators, has occurred in the opposite way, that is, in final year groups where the program does not have a package of pedagogical intervention, but rather the Reconecta

Saberes Project with a focus on recomposing the learning of students in the 9th year of elementary school implemented and organized by the technical staff of the Olinda Department of Education.

Keywords: educational politics; educating for real; business reform; school manager; Olinda.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Número de pessoas impactadas pela política do EPV	67
Figura 02 – Eixos de atuação da Abordagem Sistêmica – EPV	71
Figura 03 – Modelo Sistêmico de Intervenção - EPV	72
Figura 04 – Mapa da Região Metropolitana do Recife – RMR.....	78
Figura 05 – IDEB anos iniciais na RMR – 2021	82
Figura 06 – Série histórica do IDEB anos iniciais – Olinda/PE	83
Figura 07 – Proficiência média IDEB – anos iniciais 2021- Olinda/PE.....	84
Figura 08 – Curva do IDEB anos finais da RMR – 2019.....	86
Figura 09 – Série história Anos Finais – IDEB – Olinda/PE	86
Figura 10 – Ideb anos finais – 2021 – Olinda/PE.....	87
Figura 11 – Proficiência média IDEB – anos finais – 2021 – Olinda/PE.....	87
Figura 12 – Capa do Caderno de Atividades - EPV	99
Figura 13 – Exemplo do Caderno de Atividades Língua Portuguesa - 2º Ano	99
Figura 14 – Exemplo do Caderno de Atividades Matemática - 2º Ano.....	100
Figura 15 – Exemplo do Caderno de Fluência - 2º Ano.....	101
Figura 16 – Sugestão de Rotina Escolar.....	102
Figura 17 – Sugestão de Acolhida na Formação Pedagógica - Lyceum –EPV	105
Figura 18 – Sugestão de Intervenção Pedagógica na Formação Pedagógica - Lyceum –EPV	106
Figura 19 – Ficha de Leitura Avaliação Fluência 2º Ano – Formativa 2022	108
Figura 20 – Relatório da Escola a partir da Leitura Individual por Avaliação	109
Figura 21 – Relatório da turma a partir de Avaliação Escrita Língua Portuguesa.....	110
Figura 22 – Percepção gestora sobre a relação existente entre a “qualidade educacional” e o Programa EPV	119
Figura 23 – Percepção gestora sobre a relação entre o uso de material estruturado do EPV e o aumento de indicadores educacionais.....	120
Figura 24 – Percepção gestora em relação ao Programa EPV – Olinda Patrimônio que Educa.....	122
Figura 25 – Percepção gestora em relação ao uso do material e rotina proposta pelo programa.....	125
Figura 26 – Percepção gestora em relação a Plataforma do Sistema de Avaliação do Educar pra Valer - SAEV	128
Figura 27 – Percepção gestora em relação as influências do programa em sua rotina de trabalho	130
Figura 28 – Percepção gestora em relação a execução do programa e possíveis implicações na concepção de autonomia pedagógica	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Componentes doutrinários da Nova Gestão Pública, segundo Hood (1991).....	35
Quadro 02 – Características da NGP nas reformas realizadas em países membros da OCDE	36
Quadro 03 – Princípios da Nova Gestão Pública e a Polícia Educacional	38
Quadro 04 – Biografia/Negócios de Jorge Paulo Lemann	56
Quadro 05 – Excertos dos Relatórios anuais da Fundação Lemann.....	63
Quadro 06 – Municípios contemplados no programa no território nacional	66
Quadro 07 – Aspectos dos municípios da RMR	78
Quadro 08 – Distribuição dos estudantes conforme Censo – 2022.....	79
Quadro 09 – Síntese de participação e médias IDEB – anos iniciais – 2021	83
Quadro 10 – Escala de Proficiência SAEB	84
Quadro 11 – Síntese de participação e médias IDEB – anos finais – 2021.....	88
Quadro 12 – Características dos Padrões de desempenho SAEPE	90
Quadro 13 – Metas traçadas para Olinda ocupar o 35º lugar em Pernambuco.....	93
Quadro 14 – Cálculo da taxa de leitura para categorizar perfil leitor – Lyceum – EPV	108
Quadro 15 – Total de programas que incidem na dimensão do currículo no Brasil.....	127
Quadro 16 – Caracterização dos gestores entrevistados	153
Quadro 17 – Sistematização da variação de proficiência nos indicadores educacionais - SAEB (2019-2021) Olinda – PE	172

LISTA DE SIGLAS

ABC - Associação Bem Comum
BDE - Bônus de Desempenho Educacional
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CF – Constituição Federal
CLAD - Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
CNUMAD - Conferência Nacional das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente
DAPPPRE - Diretoria de Acompanhamento Pedagógico dos Programas e Projetos e Registro Escolar
DGE - Departamento de Gestão Escolar
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPV – Educar pra Valer
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
IAUPE - Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
NGP - Nova Gestão Pública
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LESP – Laboratório de Entomologia de Saúde Pública
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa
PARC - Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PMGE/ME - Programa de Modernização da Gestão/Metas para Educação
PMGP - Programa Modernizando a Gestão Pública Pernambuco
PNE - Plano Nacional de Educação
PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PSB - do Partido Socialista Brasileiro

RAPS – Rede de Ação Política pela Sustentabilidade

RG – Registro Geral

RMR - Região Metropolitana de Recife.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

SAEV – Sistema de Avaliação Educar pra Valer

SEPPE - Secretária Executiva de Programas e Políticas Educacionais

SIEO - Sistema de Informações Educacionais de Olinda

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VAAR - Valor Aluno Ano por Resultados

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa	24
1.1.2 Sujeitos e Instâncias da pesquisa	25
1.1.3 Análise dos dados	26
2 A REFORMA DO ESTADO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA	28
2.1 REDEFINIÇÕES DO PAPEL DO ESTADO: ESTADO REGULADOR.....	28
2.2 A NOVA GESTÃO PÚBLICA: A RESPOSTA DA ESTRATÉGIA NEOLIBERAL	33
2.2.1 A Nova Gestão Pública no contexto Educacional	37
2.3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL	43
3 EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: UM SERVIÇO EFICIENTE PARA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	51
3.1 AS “PARCERIAS” NA EDUCAÇÃO: DESCENTRALIZAÇÃO E AJUSTE NEOLIBERAL.....	51
3.2 FUNDAÇÃO LEMANN: A EDUCAÇÃO PÚBLICA MEDIANTE A LÓGICA DO MERCADO	55
3.2.1 Interferências da Fundação Lemann na gestão educacional	61
3.3 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER.....	65
3.4 ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (ABC).....	74
3.5 CONSULTORIA LYCEUM	76
4 CARACTERIZANDO O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	77
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE OLINDA-PE	77
4.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE OLINDA	79
4.2.1 Indicadores educacionais do município	82
4.3 TRAJETÓRIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM OLINDA	94
5 EDUCAR PRA VALER (OLINDA PATRIMÔNIO QUE EDUCA): TECENDO OS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA	98
6 ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: EDUCAR PRA VALER E AS ESTRATÉGIAS ASSUMIDAS PARA O AUMENTO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS	116
6.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ALGUMAS CONTRADIÇÕES	116
6.2 PROGRAMA EDUCAR PRA VALER: PERCEPÇÃO GESTORA	122
6.3 O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR E SUA ROTINA COM O EDUCAR PRA VALER	129
6.4 POSICIONAMENTOS E ARGUMENTOS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO EPV	134
6.4.1 Os sentidos apreendidos nos representantes do EPV	135
6.4.2 Os sentidos apreendidos entre os representantes da Secretaria de Educação	146
6.4.3 Os sentidos apreendidos entre os gestores escolares	153
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A – ENTREVISTA GESTOR ESCOLAR	183
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	184
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO EDUCAR PRA VALER	185

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	186
ANEXO B - ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA	187
ANEXO C – PLANO DE TRABALHO DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER.....	192

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desenvolveu-se vinculada à linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

A centralidade desse estudo está pautada em descrever as repercussões do Programa “Educar pra Valer”, após a sua implementação no município de Olinda-PE, em 2019. O programa em destaque tem o seu caráter positivo evidenciado a partir da experiência pioneira na cidade de Sobral no Ceará, ao demonstrar enorme disparidade em relação aos indicadores educacionais comparados aos demais municípios do território nacional.

Considerando que o campo das políticas públicas, sobretudo as educacionais, têm centralidade nas discussões de toda e qualquer agenda por se vincular, a longo prazo, em força produtiva, testemunhamos as sucessivas ações do Estado, no sentido da reformulação das políticas educacionais, buscando respostas imediatas para problemas seculares. Nesta compreensão, analisar uma política pública implica muito mais em conseguir expressar ao longo do estudo determinada relação de poder, pois, a compreensão dessa política pública educacional assumida está intimamente associada à intervenção humana diante de determinado contexto/realidade.

À luz dos estudos referentes à compreensão das políticas educacionais, temos observado que “disputas de projetos não estão apenas no campo político-partidário, mas perpassam as esferas administrativas centrais da máquina pública que dialogam com as instituições escolares, refletindo orientações que assumem significados contraditórios no chão da escola” (AGUIAR, 2019, p. 14). Diante disso, movimentos e ideologias com características conservadoras e padronizadas ganham amplitude passando a influenciar as políticas educacionais e contribuir para a sua materialização nas Redes de ensino da Educação básica, fragmentando as discussões do processo democrático tão legítimo e efêmero.

No contexto de redemocratização da sociedade brasileira, a partir da década de 1980, a articulação entre educação e democracia foi tomada como questão central pela militância e pelos teóricos da educação. Essa proposição compreendia a educação como um canal de reconstrução da participação política, atrelada aos sistemas de ensino e instituições escolares, como instrumentos para contribuir tanto com a construção de uma esfera pública, quanto com o alcance de um Estado de direito democrático, tratando-a como um direito e não como privilégio.

Este cenário foi marcado por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizados pelos movimentos que ganharam vez e voz fortalecidas nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1988. Tal prerrogativa, fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, delegou aos sistemas e unidades de ensino a incumbência de um trabalho com mais autonomia. Entretanto, é importante destacar que, a constituição da autonomia, enquanto um direito, veio acompanhada de práticas de responsabilização e certo controle implícito por meio de práticas regulatórias.

Na perspectiva de uma educação democrática, Paro (2011), considera que a participação da comunidade na escola, é, além de um direito, uma necessidade do bom ensino. Este potente paradigma nos propõe que a escola precisa estar organizada em relações democráticas e participativas, sem regulamentos impostos de maneira verticalizada, e sim elaborados e vivenciados coletivamente na comunidade escolar.

Compreendemos, portanto, que a gestão democrática está articulada não apenas com o ambiente interno, mas também com o externo, provocando consequências na organização e funcionamento da escola, como afirma Veiga (2011, p. 18):

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram práticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Esse prematuro processo de democratização da escola pública sofreu um ataque a partir dos anos 90. Com a crise capitalista, se instituiu, na gestão pública, um novo padrão de gestão intitulada de Nova Gestão Pública (NGP). Em linhas gerais, esse novo formato de gerenciar instituições públicas ressalta um modelo de gestão que incorpora mecanismos de mercado e outras ferramentas da gestão privada, evidenciadas pelo discurso de que a qualidade da educação depende da eficiência do sistema público de ensino, propondo-se em estimular a produtividade com foco em resultados.

Trata-se de uma perspectiva que identifica o Estado brasileiro como sendo responsável pela crise econômica. Nesta compreensão, a partir da década de 90, começou a ser direcionada uma reorganização estrutural nas práticas do governo, assumindo neste sentido, o seu novo papel de regulador e avaliador. Essa postura regulatória e/ou avaliativa está

relacionada a esse contexto de mudanças, sobretudo, impulsionada pela vertente oriunda das práticas neoliberais.

A perspectiva do neoliberalismo, como uma forma de governo, passa a considerar que o Estado não pode mais se contentar em assegurar proteção social e, conforme Dardot e Laval (2016, p. 239), este “deve assumir um papel mais amplo, mais também flexível, de regulador, contribuindo para a criação de uma esfera pública eficiente e bens públicos satisfatórios”. Dentro dessa lógica, observamos uma nova organização do Estado a partir do compartilhamento de responsabilidades, instituídos com a Reforma Administrativa realizada durante o governo do então presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, que propõe a descentralização dos seus serviços públicos. Nessa direção:

[...] o estado teria fortalecidas as suas funções de regulação e coordenação, particularmente em nível federal, mas esta condição se vê minimizada na medida em que o Estado transfere o controle político-ideológico das ações para as próprias organizações públicas não estatais, reservando-se apenas potencialmente a função de financiá-las (PERONI, 2005, p. 146).

Toda essa conjuntura de articulação, por meio da transferência de responsabilidades, tem modificado as estruturas e a maneira de atuação do Estado, com relação à garantia dos direitos, sobretudo, os educacionais. Como consequência, verificamos o desenvolvimento de políticas emanadas pelo poder central, direcionadas aos Estados e municípios, imprimindo uma nova lógica de gestão diante dos moldes neoliberais e da (NGP).

A materialização dessa lógica é o gerencialismo, um mecanismo pelo qual as instituições públicas passam a ser organizadas conforme orientações utilizadas pelas empresas privadas, que, por seu turno, entra em conflito com os moldes de gestão escolar que foram assegurados através das lutas emancipatórias e da normatização jurídica, pois, diante desse cenário passamos a considerar o espaço escolar não apenas como local propício a múltiplas aprendizagens, mas também passamos a conviver com práticas de produtividade, competitividade que, por sua vez, ocasionam múltiplos sofrimentos. Assim,

os princípios de eficiência importados da iniciativa privada vão sendo naturalizados como valores universais e já não se pergunta quais são as finalidades do público. No contexto escolar, essas orientações vão sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas que se apresentam não como forma de responder aos problemas, mas como a única resposta possível (OLIVEIRA, 2017, p. 725).

No delineamento da gestão escolar que vem se constituindo a partir da introdução da NGP nas escolas públicas, podemos considerar diversas situações impostas ao exercício da função não correspondentes às finalidades que de fato são atribuições do gestor escolar, dentre as quais, muitas se assemelham a uma visão empresarial, com foco em produtividade e metas pré-estabelecidas que chegam nas escolas através de parcerias com entidades, com ou sem fins lucrativos.

A gestão das escolas públicas da Rede municipal de Olinda é inserida numa perspectiva democrática, pois, a nomeação ao cargo de gestor escolar se concretiza mediante os critérios: curso para gestores; avaliação de desempenho com aprovação; elaboração de um Plano de Gestão e; eleição direta e secreta conforme o decreto Municipal vigente no período do pleito. Porém, é importante destacar que diante da conjuntura contemporânea, existe uma compreensão de que a garantia e o acesso à eleição direta ao cargo de diretor escolar não dão conta da democracia no âmbito da gestão escolar.

Os gestores escolares eleitos democraticamente e capacitados por meio de curso formativo e aprovação, passam a conviver com ferramentas de controle e regulação. A estratégia utilizada é a implementação de programas com propostas de intervenção pedagógica, com vistas à maior eficiência nos resultados, sem levar em consideração as peculiaridades de cada Instituição de Ensino.

Este é o caso de implementação do Programa “Educar pra Valer”¹, financiado pela *Fundação Lemann*², em consonância com a Associação Bem Comum, que se propõe a contribuir com vários municípios brasileiros, dentre eles, Olinda-PE, com a finalidade de empreender mudanças em gestão pública, educacional e pedagógica, que sejam capazes de garantir o ingresso, a frequência regular e a permanência das crianças na escola e, ainda, que se disponham a envidar todos os esforços para que os estudantes conquistem níveis de aprendizagem esperados para sua idade e ano de escolarização.

O Programa “Educar pra Valer”- EPV, embora seja um programa recente, criado em 2018, tem a sua avaliação satisfatória baseada numa política de evidência desenvolvida na cidade de Sobral no Ceará. Através dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em relação ao resultado de 2021, Sobral permanece em primeiro lugar no

¹ Disponível em: <https://educarpravalor.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/> Acesso em: 19 dez. 2021.

² Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/> Acesso em: 19 dez. 2021.

Brasil, em relação aos municípios com mais de 50 mil habitantes, tendo uma média de 8,0, enquanto a média nacional é de 5,8, para os anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando os indicadores elevados da experiência de Sobral, como modelo a ser implantado em outros municípios, na perspectiva de elevar os indicadores educacionais e garantir os níveis de aprendizagem esperados para idade e/ou série dos estudantes, estabelecer um levantamento crítico se apresenta como tarefa bastante complexa, visto que, as políticas públicas educacionais devem também ser pensadas, organizadas e implementadas na perspectiva da garantia dos direitos, dentre eles, o direito à alfabetização na idade certa, acompanhado de uma proficiência adequada para idade/ano do estudante.

Todavia, a partir do momento em que uma Rede de ensino pública adota um programa deste tipo e, conseqüentemente, adere todo um pacote de ações que lhe são vinculadas, a mesma deve seguir grande parte das orientações estabelecidas deste modelo, interferindo, deste modo, nas políticas e práticas pedagógicas da Rede de ensino. Neste sentido, ao aderir a tais normativas, a Rede admite a possibilidade de influência na autonomia das unidades escolares, contrariando, assim o disposto no Art. 15 da Lei 9.394/96, que estabelece:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 2007, p. 41).

Refletindo também no contexto local, nos últimos anos, Pernambuco vem se destacando significativamente no cenário nacional através da implementação de políticas públicas educacionais, em relação ao modelo de gestão administrativa a partir da reestruturação da máquina governamental cuja prática gerencial despontava como proposta mais assertiva visando uma educação pautada em resultados.

O objetivo é trabalhar com metas pré-fixadas, a fim de otimizar a gestão em busca de resultados, estabelecendo o equilíbrio dinâmico dentro do governo, ou seja, cumprindo metas não apenas fiscais, mas com foco na melhoria dos indicadores de qualidade de vida da população como um todo (PERNAMBUCO, 2015).

Tal paradigma de modernização da gestão pública se consolidou com a implementação do Programa de Modernizando da Gestão Pública Pernambuco - PMGP. Conforme estudos realizados em Pernambuco, Cavalcanti (2011, p. 2) ressalta que: “a conclusão que se chega é

a de que a gestão por resultados é hoje a principal arma em prol da efetividade das políticas públicas”. Nesta compreensão, os rumos dados à política educacional estadual são orientados através do Programa de Modernização da Gestão/Metas para Educação (PMGE/ME).

Este programa tem como objetivo prioritário designar uma política pública educacional indexando metas para educação do Estado e um Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Iniciado no ano de 2008, na gestão do então governador Eduardo Campos, o programa se baliza, segundo os documentos oficiais, na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, através da gestão por resultados, o PMGP-ME, sendo “replicado” no município de Olinda, através da lei municipal de nº 6269/2022 através do “Programa Incentiva Olinda”.

Nesses termos, nos parece necessário e urgente compreendermos essas relações e suas repercussões. Ou seja, precisamos responder a seguinte pergunta: Quais as repercussões do Programa “Educar para valer”, na prática gestora das escolas públicas municipais de Olinda?

A motivação do presente estudo está originalmente localizada na formação acadêmica durante o curso de Pedagogia, pois, enquanto estudante, ao cursar o conjunto de disciplinas no âmbito da política educacional, tive a oportunidade de desbravar um inquietante, atual, e necessário arcabouço teórico, que possibilitou uma visão da educação como política pública.

Somando-se a esses fatores e por defender o compromisso com a educação pública de qualidade, percebo que a minha experiência profissional, seja como professora e/ou gestora, é um fator encorajador na busca por ações transformadoras, reconhecendo na gestão escolar como uma mediação necessária da luta por uma escola pública dotada de dignidade e qualidades básicas tanto para aluno como para a sociedade, através de um aprendizado que ao mesmo tempo é humano, político e organizacional.

Diante o exposto, nos dedicamos, nessa pesquisa, a buscar respostas voltadas para o levantamento das informações que dizem respeito à política municipal de educação ressaltada nesta investigação, de forma que a partir dos seguintes objetivos, oferecemos às discussões e reflexões que se amparam nos questionamentos que motivaram o desenvolvimento deste estudo.

Objetivo Geral:

Analisar as repercussões do Programa “Educar para Valer”, na prática gestora das escolas públicas municipais de Olinda – PE.

Objetivos específicos:

- Aprofundar a compreensão sobre Nova Gestão Pública;
- Aprofundar o conhecimento sobre o Programa “Educar pra valer”;
- Identificar as repercussões do Programa “Educar pra Valer”, na gestão das escolas;
- Compreender as implicações da intervenção de grupos empresariais na política educacional.

A partir do levantamento bibliográfico de produções científicas que abordam a temática focada neste estudo, de modo a evidenciar a proposta temática a partir de diferentes pesquisas que se debruçam sobre implementação de programas educacionais, realizamos mapeamento no Repositório de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Educar pra Valer” e apenas um trabalho foi encontrado.

A dissertação de mestrado de José Aclecio Dantas, intitulada de “Programa ‘Educar pra Valer’: em tempos de neoliberalização da educação” teve como finalidade contribuir para os estudos sobre as políticas educacionais que são implementadas nas redes de educação municipais, como estratégias para a elevação da aprendizagem dos alunos, na cidade de João Pessoa-PB. O objetivo central da dissertação consistiu em analisar as relações que se estabelecem entre a implementação do referido programa e o neoliberalismo, enquanto dispositivo que rege as práticas gestoras/educativas.

Sob o mesmo prisma, buscamos, assim como a referida pesquisa, contribuir para novas perspectivas no campo das políticas públicas de educação que se voltem à compreensão das estratégias utilizadas pelo programa “Educar pra Valer”, objeto estruturante desse estudo.

Esta dissertação está organizada em capítulos, onde o primeiro apresenta a introdução e o percurso metodológico, assumido para a coleta de dados e tratamento da informação. No segundo capítulo, apresentamos os levantamentos teóricos para fundamentar a discussão sobre a redefinição da atuação do Estado e a trajetória da Nova Gestão Pública (NGP), com ênfase nas políticas públicas educacionais.

O terceiro capítulo apresenta as considerações referentes à política neoliberal e suas repercussões na política educacional, sobretudo, na gestão escolar. No quarto capítulo, detalhamos o campo empírico da pesquisa, situando o contexto histórico, geográfico e educacional do município de Olinda, com ênfase nos seus indicadores educacionais. No quinto capítulo, apresentamos uma exposição detalhada do Programa “Educar pra Valer”, incluindo todo o seu pacote de intervenção pedagógica através de sua abordagem sistêmica.

No sexto capítulo apresentamos as análises realizadas através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas e, por fim, apresentamos nossas considerações finais, a partir de uma síntese dos dados que consideramos como os mais relevantes, em nosso estudo.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Severino (2007), ao escolher o tema da pesquisa, o investigador busca elucidar problemáticas que fazem parte do seu universo, ou seja, questões que tenham relevância social, com a pesquisa, assumindo, neste sentido, um posicionamento político. O compromisso do pesquisador é com a construção da cidadania, única forma decente de sermos plenamente humanos. (SEVERINO, 2007).

Nestes termos, a abordagem metodológica adotada para este estudo é de natureza qualitativa, na perspectiva de Minayo (2002, p. 22), que entende que essa abordagem, nas ciências sociais, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando assim, o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. No entanto, nosso estudo também se inclina para um viés quantitativo, uma vez que, ainda de acordo com Minayo (2002), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, mas se complementam, interagindo dinamicamente e extinguindo qualquer dicotomia.

Nesse sentido, concordamos com Gamboa (2012), ao ressaltar que: conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Por conseguinte, o participante necessita intervir interpretando, procurando seu sentido e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos, buscando compreender e interpretar este processo que não se caracteriza de maneira mecânica ou fechada.

Procurando atender ao objetivo proposto neste estudo, disposto em “analisar as repercussões do Programa Educar para Valer, na prática gestora das escolas públicas municipais de Olinda”, entendemos que o processo de investigação será uma possibilidade de aproximação da realidade.

Foi com base no cenário e nas sinalizações acima destacadas, que lançamos mão de uma metodologia que compreendesse o campo educacional como algo mutável, inacabado e,

portanto, inconcluso, de forma que as análises nos levem a compreender a vicissitudes que caracterizam o objeto de investigação.

1.1.1 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para formulação do escopo deste trabalho, a fase exploratória deu-se a partir do seguinte formato:

A escolha da temática de investigação: a escolha por investigar o campo da política educacional está inicialmente associada à minha formação em Pedagogia, na UFPE, de onde se indiciam as primeiras reflexões e inquietações sobre os novos programas educacionais vinculados à educação pública municipal, sobretudo no ambiente em que sou servidorapública.

A delimitação do problema: nosso objeto, como bem já destacamos, são as repercussões do Programa Educar para valer, na prática gestora das escolas públicas municipais de Olinda, a partir de sua implementação em 2019.

A construção do marco teórico-conceitual: realizamos uma pesquisa na literatura referente à redefinição da ação do Estado; a trajetória da Nova Gestão Pública e seus desdobramentos na política neoliberal com ênfase nas políticas públicas educacionais.

A exploração do campo: realizamos pesquisas referentes ao município de Olinda, como seu contexto histórico, geográfico, político e educacional, com ênfase em sua trajetória democrática de gestão escolar e nos indicadores educacionais, por meio dos sites oficiais do governo federal e de documentos normativos do município (leis, decretos, portarias), além de pesquisas sobre sites e trabalhos acadêmicos referentes à Fundação Lemann e ao Programa “Educar pra Valer”.

Instrumento de coleta de dados: utilizamos questionário com todos os gestores das escolas com turmas de anos iniciais (1º ao 5º ano), com pelo menos uma turma envolvida no programa e entrevistas semiestruturadas, com três gestores representantes de cada uma das escolas investigadas, dois integrantes da equipe técnica da Secretaria de Educação do município de Olinda e dois membros da equipe do Programa “Educar pra Valer”. Baseando- nos no conceito de Minayo (2002), ressaltamos que a

entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre váriosinterlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para

um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2002, p. 58).

Desde modo, a utilização desse instrumento de coleta de dados nos permite obter informações objetivas e subjetivas contidas nas falas dos entrevistados, servindo também de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

1.1.2 Sujeitos e Instâncias da pesquisa

O campo da pesquisa é composto pelas seguintes instâncias e seus respectivos participantes:

Gestor Escolar/Escola: nesta instância, selecionamos três gestores escolares com a finalidade de obter distintos olhares e realidades e, ainda, apreender o máximo de informação possível diante do mesmo objeto de análise, o programa “Educar pra Valer”. Os gestores selecionados para responder às entrevistas semiestruturadas estavam agrupados nos seguintes critérios: Gestor 01- escola de difícil localização (Alto); Gestor 02- escola com maior número de turmas inseridas em avaliação de larga escala; Gestor 03- escola de Tempo Integral. Utilizamos também o *Google Forms* com todos os gestores escolares que tivessem, pelo menos, uma turma inserida no Programa “Educar pra Valer”, partindo do princípio de que a percepção central, na qual esse estudo se apoia, é a do gestor escolar, deste modo, entendemos como fundamental uma reflexão dos sentidos produzidos pelos gestores escolares da Rede municipal de ensino em torno do Programa.

A Secretaria Municipal de Educação: Essa instância foi selecionada com a finalidade de compreendermos as expectativas dos técnicos da rede municipal de ensino, em relação ao programa “Educar pra Valer”, em consonância com os desdobramentos das ações. Para a entrevista estruturada, entrevistamos um técnico do monitoramento pedagógico e a Secretária Executiva de Programas e Políticas Educacionais (SEPPE).

Coordenação Regional do Programa “Educar pra Valer”: Essa instância teve como finalidade compreender as afinidades ou distanciamentos do Programa “Educar pra Valer”, considerando sua execução no município de Olinda, mediante ao que está posto em seus objetivos. Entrevistamos o Coordenador Regional e o Superintendente Regional de Acompanhamento.

1.1.3 Análise dos dados

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme Bardin, (1988). Esta perspectiva traz a importância dos significados, dos enunciados e dos conteúdos, principalmente no que convém exprimir elementos das relações estabelecidas com os objetos subjetivos e objetivos do cotidiano.

A análise de conteúdo, enquanto método de pesquisa, possibilita a correlação nos campos conceitual e prático, na busca por entender os enunciados e os diferentes sentidos de mensagens contidas em múltiplos instrumentos, constituindo-se, dessa forma, como ferramenta de análise usada não apenas para descrever, mas desvelar “significados” que vão além de uma simples codificação, seja ela por meio da fala, escrita, ou em diferentes contextos situacionais. Bardin (1988, p. 44) a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Admitindo essa ótica da análise de conteúdo, caracterizando-a como um instrumento que vai além apenas do escrito e do falado, cabe ressaltar um dos aspectos primordiais nesta abordagem: a questão das inferências. Logo, inferir pressupõe necessariamente conhecimentos e sentidos que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens/entrevistas, podendo estes estarem ligados a outros elementos. Assim, na análise de conteúdo, implicam-se comparações que são ditadas no caráter da intensidade, pela competência do investigador e de seu embasamento teórico.

Esse processo tem o objetivo de levantar o conteúdo que emerge da comunicação, documentos, questionários e entrevistas, num levantamento dos dados produzidos pelos participantes, descrevendo analiticamente, a partir dos quais possibilitem a inferência de sentidos.

Com a finalidade de explicitar as técnicas de análise que utilizamos na pesquisa, situaremos nosso estudo na perspectiva da análise temática. A este respeito:

[...] Se nos servirmos da análise temática – quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada, a percebermos de que se torna fácil escolhermos neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de codificação (BARDIN, 1988, p. 73).

Dessa maneira, concebemos esta técnica a partir dos temas que emergiram dos dados e que puderam ser interpretados numa perspectiva relacional com as expressões subjacentes das mensagens. O contexto com que nascem os textos e as práticas com que estes se efetivam tem implicações no caminho metodológico da pesquisa, haja vista que a natureza do objeto é que determina os passos metodológicos, sendo este caminho passível de mudança.

Por fim, o trabalho metodológico, através dos múltiplos instrumentos de coleta de dados e a diversidade de informações que encontramos através das entrevistas e questionários foram estruturados e organizados de maneira a possibilitar dar conta dos sentidos que buscamos apreender e sistematizar neste estudo.

2 A REFORMA DO ESTADO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA: CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo, apresentaremos o estudo teórico para fundamentar a discussão sobre a redefinição da ação do Estado. No cerne desta discussão, abordaremos a trajetória da Nova Gestão Pública (NGP), procurando identificar a sua estrutura no bojo do seu surgimento; os passos definidos no campo educacional; sua chegada ao Brasil, a partir de 1990 e; seus impactos nas tomadas de decisões no campo social e sua influência nas políticas públicas educacionais.

2.1 REDEFINIÇÕES DO PAPEL DO ESTADO: ESTADO REGULADOR

Para o entendimento da maneira que vêm sendo desenvolvidas as políticas públicas educacionais nas últimas décadas, se faz necessário trazer uma discussão acerca da redefinição da ação do Estado à frente das mudanças impostas pelo sistema de acumulação capitalista.

Na perspectiva de aprimorar o nosso entendimento frente às discussões a serem tecidas em torno da ação do Estado, partimos do referencial normativo do Estado como o guardião da sociedade, através de um olhar histórico e teórico, considerando a vertente liberal. Conforme Azevedo (2009), nessa compreensão, ele é o árbitro fiador da ordem social, por meio da garantia do cumprimento da lei, da defesa e controle dos territórios e, ainda, pela garantia do usufruto de um patamar mínimo de educação por parte de todos.

Entretanto, esta compreensão pressupõe um modo divergente de se pensar uma organização social, face ao modelo neoliberal que vem sendo desenvolvido desde o final da década de 70 na Europa e vem se alastrando por todos os continentes, pois, se de acordo com o liberalismo clássico esta é a racionalidade fundante do Estado, o neoliberalismo redefine seu papel. Para Azevedo (2004):

As raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Essa teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo para o centro da cena econômica e política (AZEVEDO, 2004, p.9).

Assim sendo, foram se tecendo configurações que aprofundaram e consolidaram as relações entre o Estado e o mercado que, a partir da década de 70 e em consonância com a crise capitalista, assumiu a versão neoliberal. É nesse sentido que o nexos neoliberal põe em xeque a lógica de organização social, até então difundida, estabelecendo uma nova racionalidade “menos Estado e mais mercado” (AZEVEDO, 2004, p.11).

Posto isso e compreendendo o Estado como elemento central do debate sobre as políticas públicas, tem-se demonstrado no que tange à sua atuação, uma aproximação ampla com as novas formas de acumulação do capital expressas nos desdobramentos de economia vigente, o que tem decidido certas condicionalidades no campo ideológico, político e social que necessitam ser repensadas, analisadas e problematizadas.

Os estudos referentes ao Consenso de Washington³ demarcam a inserção das práticas de mercado no setor público, como sendo favoráveis ao processo de acumulação do capital, redefinindo, dessa maneira, o papel de atuação do Estado. Essa conjuntura resultou na mudança no perfil de ação do Estado, que passou a anexar em sua prática a divisão de responsabilidades perante os serviços públicos, sem com isso tornar-se um Estado fraco, pois,

A isto não será diferente o fato de o Estado transferir responsabilidades e funções para novos atores sociais, e induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e concepções em torno do bem-comum e do espaço público que pretendem legitimar esse descentramento. Dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a este propósito: a promoção de quase mercados e as relações com o terceiro setor (AFONSO, 2003, p. 39).

Na atual definição da agenda educacional, estão envolvidos para além dos governos nacionais e/ou locais, diferentes e distintos níveis e parceiros a exemplo dos organismos multilaterais como: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE⁴; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO⁵; Organização Internacional do Trabalho - OIT⁶, dentre outros. Dessa maneira, as políticas educacionais, ao passo que são políticas públicas, podem, entre outras atribuições, contribuir para assegurar a estabilidade de determinado regime de acumulação e, nessa compreensão,

³ O **Consenso de Washington** foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde> Acesso em 20 dez. 2022.

⁵ Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/pt/about> Acesso em 20 dez. 2022.

⁶ Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htm> Acesso em 20 dez. 2022.

têm a ver com o modo de regulação dominante em certa conjuntura. Considerando o entendimento sobre regulação, de acordo com Antunes (2007):

a regulação pode ser entendida como o conjunto de atividades [...] orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e coletivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social. (ANTUNES, 2007, p.7)

Nesse sentido, a regulação passa a exercer um papel de controle social por meio da ação do Estado, agindo de maneira a negociar entre distintos e diferentes grupos de interesses, por meio de um modelo pós-burocrático e, através dessa racionalidade, observando a âmbito educacional, passa a determinar objetivos, conteúdos, metas, permitindo que estes sejam controlados pelo mercado.

Face ao exposto, o Estado progressivamente vai assumindo a função de garantir condições de atrair investimentos, incluindo segurança das instituições com estabilidade política; privatização de empresas públicas, transferindo seu controle para o capital privado; restrição e redução do gasto público social dentre outros, é o Estado tornando-se mínimo e assumindo uma face neoliberal por meio de práticas regulatórias.

Ao abordarmos um dos fundamentos centrais do neoliberalismo, encontramos certa minimização das responsabilidades estatais, no tocante à retirada de direitos sociais, políticos e da liberdade de mercado. Tal prerrogativa significa, portanto, a perda “relativa” do poder e autonomia do Estado. No entanto, o Estado não se fragmenta, ou mesmo fica ofuscado, pois sua condição é estruturante e, como tal, precisa existir. Seu papel permanece vital, só que agora agindo de maneira diferenciada, não atuando de maneira efetiva por meio de controle e/ou repressão, ou seja, ele não é mais o provedor, e sim o regulador.

A partir dessa contextualização, o Estado passou a assumir um viés mais coadjuvante na implementação das políticas públicas, com vistas à priorização e manutenção dos inúmeros direitos e políticas sociais. Posto isso, as práticas neoliberais assumem o protagonismo como também passa a reestruturar parte das tomadas das decisões, sobretudo no campo educacional.

Conforme Barroso (2005), um exemplo típico da materialização do conceito de regulação em consonância com a redefinição da atuação do Estado, direcionada aos aspectos educacionais, encontra-se na citação seguinte retirada das conclusões de um estudo sobre as

tendências evolutivas das políticas educativas no Canadá, Estados Unidos, França e Reino Unido (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35):

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

Diante disso, o Estado Regulador define a prestação do serviço e a sua qualidade, direcionando o desenvolvimento de cada setor, bem como, deixando que a relação de consumo e a prestação do serviço fiquem a cargo da relação administrador-cliente, conforme os preceitos do mercado. Os estudos de Barroso (2005) identificam três dimensões que estabelecem o processo de regulação dos sistemas sociais no qual se enquadra o sistema educativo.

A primeira, denominada de regulação institucional, define-se a partir das ações normativas e controladoras, por meio do governo, em que prevalece a intervenção das autoridades públicas para introduzir regras e constrangimentos na ação social. A segunda é a regulação autônoma, entendida como um processo ativo que compreende a definição de regras que orientam o funcionamento do sistema social e os ajustes de acordo com os interesses e as estratégias dos diferentes atores envolvidos no processo e, ainda, sobre a regulação conjunta, que significa a interação das duas dimensões de regulação, tendo em vista a produção de regras comuns.

Deve-se, no entanto, compreender que neste escopo, o Estado foi considerado responsável pelas grandes crises do capital por via do processo de intervenção estatal segundo os preceitos neoliberais. Nesse contexto, “o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com este diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, consideradas improdutivas pela lógica de mercado” (PERONI, 2006, p. 14).

Nesse entendimento, passamos a compreender o Estado como o grande regulador a dispor de um determinado modelo econômico-social, de tal modo que

o modo de regulação contribuiu, portanto, não para solucionar os conflitos marcantes da sociedade, mas para administrá-los, para apaziguar as desigualdades econômicas, sociais, culturais e educacionais por meio de alianças temporárias” (AZEVEDO, 2009, p. 102).

Num primeiro contexto, a utilização do termo regulação aparece principalmente associada ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização. De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social), conforme destaca Barroso (2005), e é ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar, analisar e tratar as informações referentes a um estágio de desequilíbrio.

Segundo Azevedo (2009, p.102) “o sistema de educação ou a educação escolar é um componente central do modo de regulação em qualquer sociedade diferente e desigual”. A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autônomas no sistema pretendendo de alguma maneira romper com os moldes tradicionais de intervenção do Estado.

Assim, a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência e, também a de transformação desse mesmo sistema, uma vez que a educação é pilar fundamental do modo de regulação, pois ela é outorgante dos múltiplos processos de reprodução social.

Com efeito, o Estado vai adaptando sua intervenção, regulando as crises e redefinindo sua função social, de tal modo que, passa a ter sua autonomia reduzida ou monitorada por entidades dos organismos multilaterais. No entanto, ele ainda é sujeito e arena em disputa, e, nesse sentido, a disputa de diferentes movimentos, grupos sociais e partidos políticos permanece inacabada e acirrada.

Ainda tecendo ponderações no âmbito da reconfiguração da ação do Estado, a história do tempo presente nos proporciona emergentes possibilidades de reflexões. Conforme SANTOS (2020), ao passo que o neoliberalismo foi se estabelecendo como a versão dominante do capitalismo, a consequência predominante foi a de submissão à lógica do setor financeiro, levando-se, assim, à permanência do estado de crise. Ainda segundo o autor:

a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. (SANTOS, 2020, p. 5).

Por exemplo, no caso da crise instaurada pela disseminação do coronavírus, em meados de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, caracterizava-se como uma pandemia, Santos (2020, p. 6) considera que, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade”.

Considerando que a pandemia da COVID-19, crise sanitária que tem afetado mundialmente todos os países do mundo, demonstrou por novas e diferentes desigualdades, que os apelos para o protagonismo do Estado têm tido tradução conjuntural no reinvestimento público emergencial em políticas sociais. Assim, “todos os governos responderam à crise, mas não ao mesmo tempo, nem exatamente da mesma maneira, ou com a mesma força ou rigor” (CAPANO *et al.*, 2020, p. 287), mas a tônica que esta crise pôde nos revelar é que inevitavelmente a maneira com que o Estado implementou políticas públicas emergenciais no combate à pandemia, reafirmou sua convivência com o aprofundamento das desigualdades e a manutenção do capitalismo.

Por seu turno, embora a atuação do Estado seja bastante discutível, considerando também a crise pandêmica um evento global de nosso tempo, concordamos com Agamben (2004) sobre a constatação que o Estado de exceção passou a ser frequente, ou mesmo normatizado, tornando-se um paradigma de governo ao ponto que a ideia geral da exceção, que é preciso relativizar a noção de direito em momentos de crise e que, apesar de inconstitucional (o que, obviamente, é um contrassenso – mais um entre muitos dos que são necessários para o funcionamento dessa máquina de moer gente que é o capitalismo), nesta compreensão, a ação do Estado a frente do combate à pandemia, além de ser omissa com uma realidade imposta pela crise sanitária, consolidou-se mais ainda como uma ferramenta de dominação justamente por legitimar sua concentração de poder.

Diante de tais reflexões, concluímos que a partir de uma crise social, o Estado assume legalmente o estado de guerra. No entanto, o espantoso não é que essa medida seja assumida pelo governo em tempos de crise, mas que em qualquer crise é recorrente governos assumirem para si o conflito de uma guerra civil. O estado de exceção não é apenas uma medida provisória, mas um paradigma de governo que vem sendo legitimado para a fragmentação de direitos sociais.

2.2 A NOVA GESTÃO PÚBLICA: A RESPOSTA DA ESTRATÉGIA NEOLIBERAL

A racionalidade do neoliberalismo, seja na gestão do Estado, na esfera econômica, ou mesmo na educação, avançou em escala global e, mais do que isso, adentrou a subjetividade dos indivíduos transformando-se em um *modus operandi* quase que inquestionável. De acordo com Dardot e Laval (2016), o protagonismo alcançado pelo neoliberalismo o colocou numa espécie de quadro normativo global, assumindo as discussões políticas, a produção das políticas pública e a própria compreensão da realidade.

Considerando a racionalidade estruturante do projeto neoliberal, que cada vez se reinventa a ataca a subjetividade individual e coletiva, em escala global, a tese defendida por Dardot e Laval (2016) é de que,

o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica em norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17)

Segundo Anderson (1995), a política neoliberal, na década de 70, se consolidou como uma ideologia pautada no pensamento único conquistando uma hegemonia política. Desde o seu nascimento é considerável asseverar que esta racionalidade atingiu alguns êxitos em relação aos objetivos a que se propunha como: o controle inflacionário; a deflação e recuperação dos lucros; o desmonte do movimento sindical; o aumento das taxas de desemprego, dentre outros, e que, mesmo apesar do fracasso econômico neoliberal no início do século XX, “o projeto neoliberal demonstrou uma vitalidade impressionante” (ANDERSON, 1995, p.17).

A principal designação para a gênese da Nova Gestão Pública (NGP), que vem progressivamente sendo desenvolvida e reforçada, está atrelada à Reforma Administrativa que, por sua vez, está vinculada à teoria da Administração Pública, incorporando valores ideológicos e administrativos englobados ao modelo de Estado ultraliberal, empreendidos pela então Primeira Ministra do Reino Unido, Margaret Hilda Thatcher, [no período de maio de

1979 a novembro de 1990] de 1979 a 1990, até a coalizão Conservadora/Democrata Liberal de 2010 a 2015.

Segundo Carneiro e Menicucci (2013), as alterações propostas pelas Reformas da Nova Gestão Pública atrelavam-se a um movimento político e ideológico, de fundamentação econômica, cuja finalidade seria produzir alterações na gestão governamental, instituindo uma nova vertente administrativa e organizacional, “cujo modelo atacava o núcleo das doutrinas básicas da administração pública progressista particularmente substituindo a ênfase em regras gerais pela ênfase em resultados” (CARNEIRO; MENICUCCI, 2013, p. 137).

O pensamento estruturante das Reformas na Administração Pública é a de incorporação de um enfoque gerencial, inspirado nos métodos de gestão de empresas privadas, no intuito de assegurar maior responsabilidade e melhor desempenho na oferta de serviços públicos à população. Nesta compreensão, o propósito defendido é de estabelecer maior autonomia, cobrança de responsabilidade no gerenciamento e na execução das políticas governamentais, “por meio de flexibilização e desregulamentação burocrática. Esse processo ultrapassa os limites do público, articulando-se com atores privados e organizações da sociedade civil” (CARNEIRO; MENICUCCI, 2013, p. 138).

A literatura que se dedica a analisar os resultados e as consequências das reformas administrativas, em boa medida, converge com os estudos do pioneiro, nesse modelo de gestão, Christopher Hood (1991), que identifica este modelo de gestão com predominância doutrinária, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Componentes doutrinários da Nova Gestão Pública, segundo Hood (1991).

Doutrina	Significado	Justificativa
1. O setor público nas mãos de gerentes profissionais.	Ativo, visível. Controle de organizações por pessoas nomeadas desde o centro, “ <i>free to manage</i> ”.	A responsabilização (<i>accountability</i>) requer clareza na atribuição de responsabilidade, não a difusão do poder.
2. Padrões e medidas explícitas de desempenho.	Definição de metas. Metas e indicadores de sucesso, expressos de preferência em termos quantitativos, especialmente para serviços profissionais.	A responsabilização requer uma declaração clara de metas. Eficiência requer “ <i>hard look</i> ” para os objetivos.
3. Ênfase no controle de resultados	Alocação de recursos e recompensas ligadas ao desempenho; Dissolução da centralização burocrática na gestão de pessoas.	Necessidade de enfatizar os resultados em vez de procedimentos.
4. Ênfase na desagregação de unidades no setor público.	Quebra de unidades anteriormente monolíticas. A desagregação dos sistemas de gestão em unidades corporativas em torno dos produtos, que funcionam com orçamentos descentralizados.	Necessidade de criar unidades “gerenciáveis”, separando as unidades de produção e de fornecimento; Obter vantagens em termos de eficiência no uso de contratos ou franquias dentro e fora do setor público.
5. Ênfase maior na	Mover para contratos a termo e	Rivalidade como a chave para

competição no setor público.	procedimentos de licitação pública.	reduzir custos e padrões.
6. Ênfase nos estilos de práticas de gestão do setor privado.	Mudar o “estilo militar” da ética no serviço para uma maior flexibilidade na contratação e recompensas.	Necessidade de utilizar ferramentas comprovadas de gestão do setor privado no setor público.
7. Ênfase no aumento da disciplina e parcimônia no uso de recursos	Cortar custos diretos. Aumentar a disciplina do trabalho. Resistir às exigências sindicais. Limitar "custos de conformidade" para negócios.	Necessidade de verificar as demandas de recursos do setor público e "fazer mais com menos".

Fonte: Sistematizado por Drabach (2018, p. 43).

Em consonância com Hood (1991), ao analisarem as reformas na gestão pública realizadas nos países-membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE⁷, autores como Ormond e Löffler (1999) consideraram comuns às reformas nestes países, como:

devolver autoridade, outorgar flexibilidade; garantir o desempenho, o controle e a responsabilidade; desenvolver a competência e a escolha; fornecer serviços adequados e agradáveis aos cidadãos; melhorar a gestão dos recursos humanos; explorar a tecnologia da informação; melhorar a qualidade da regulamentação; fortalecer as funções de governo no centro. (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 69).

A este respeito, o quadro 02 organiza os atributos da Nova Gestão Pública, descritapor Ormond e Löffler (1999), baseada nas medidas tomadas por países membros da OCDE, nas quais se verificam elementos consonantes com os componentes doutrinários da NGP descritos por Hood (1991) e sintetizados no quadro acima.

Quadro 2 – Características da NGP presentes nas reformas realizadas em países membros da OCDE.

Elementos da NGP	Argumentos a favor
Devolução de autoridade: no interior das agências públicas e/ou ministérios/departamentos e agências executoras, e/ou entre o governo central e os escalões inferiores de governo, o mercado e o terceiro setor.	<ul style="list-style-type: none"> • aumento da capacidade de resposta às demandas cidadãs; • as vantagens no nível da informação aumentam a eficiência administrativa; • a inovação se vê facilitada em nível local; • manejo de mecanismos que conferem, aos níveis subnacionais de governo, novos espaços para a implementação de programas intergovernamentais. • flexibilidade gerencial; • retoma e atualiza debate sobre centralização e descentralização.
Orçamento flexível	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece tetos fixos para os gastos governamentais, promovendo o controle do governo sobre as despesas; a flexibilidade para realocar recursos no nível central do governo.
Gerência de pessoal flexível	Envolve:

⁷ OCDE - A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) representa uma estruturação formada por países e parceiros estratégicos dedicados ao desenvolvimento econômico. Os membros pretendem discutir políticas públicas e econômicas que os orientem. Esses países apoiam os princípios da democracia representativa e as regras da economia de mercado. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/ocde.htm> Acesso em jan. 2023.

	<ul style="list-style-type: none"> • sistemas de classificação de cargos; • mobilidade; • termos dos processos de recrutamento/emprego; • acordos trabalhistas.
Mecanismo de mercado: competência, fixação de preços, tomada de decisões descentralizada, incentivos monetários.	<p>Aplicam-se na:</p> <p>Contratação externa: situação em que o setor público adquire, no setor privado, algo que tradicionalmente era produzido internamente.</p> <p>Cobrança ao usuário: recuperar os custos e tornar os serviços mais eficazes e eficientes.</p> <p>Vouchers: melhorar a eficiência dos custos, induzindo processos concorrentes entre fornecedores, ampliação do leque de escolhas do consumidor, vantagem, para o governo de orientar o consumo e redistribuir a renda.</p> <p>Contratação por desempenho: formalizam as relações entre indivíduos, organizações e níveis administrativos do setor público e obrigam a estabelecer metas de desempenho.</p>

Fonte: Sistematizado por Drabach (2018, p, 44), com base em Ormond e Löffler (1999). Grifos nossos.

Em face às considerações acima destacadas, podemos compreender que, na prática, elas estabelecem não apenas mudanças, mas também rupturas significativas no papel provedor do Estado, que vão além de suas funções nos setores econômicos da sociedade, elas afetam a compreensão do entendimento do que é um serviço público, a constituição do cidadão que passa a ofertar ou necessitar deste serviço, e da elaboração e/ou implementação de uma política pública.

2.2.1 A Nova Gestão Pública no contexto Educacional

Segundo Hall (2015), olhando para o modelo britânico na experiência do campo educacional, em meados dos anos 70, existia certa “crise” discursiva baseada em preocupações com a queda nos padrões educacionais do país, associados à decadência dos resultados perante dois aspectos: o primeiro, relacionado às políticas empreendidas pelos governos progressistas e; a segunda, intrinsecamente atrelada ao fracasso econômico nacional britânico.

Diante de tais constatações e pela emergência na mudança do quadro educacional, em 1988, foi instituído um Ato de Reforma Educacional, sob a gestão do então Secretário da Educação, Kenneth Baker. O Ato de 1988 (como ficou conhecido) designava uma considerável e ampla base metodológica com a finalidade de modernizar a educação pública britânica, numa tentativa de reestruturar as instituições educacionais e aqueles que nelas trabalhavam.

Algumas das provisões-chave que emergiram do Ato da Reforma Educacional de 1988 na Inglaterra, incluem:

A centralização do currículo e da avaliação nas escolas por intermédio de um Currículo Nacional, baseado principalmente em disciplinas acadêmicas tradicionais, **avaliadas por meio de testes nacionais em quatro instâncias**, entre as idades de 6 e 16 anos; A mercantilização da escola, tendo como consequência a **competição entre as escolas por alunos**, com base na escolha dos pais. Muito dessa competição era baseada nas tabelas de ligas das escolas, compiladas a partir de conjuntos de dados nacionais, vinculados a classificações com base nos testes dos alunos; A criação de escolas como se fossem unidades de negócios locais, via gestão financeira no âmbito institucional; **Apoio a interesses privados na educação**, por intermédio da criação de escolas fora do controle local eleito democraticamente e por meio de apoio financeiro oriundo de patrocínio privado (HALL; GUNTER, 2015, p. 749). Grifos nossos.

Posto isso, segundo Hall (2015), este Ato é tido como a encarnação das ideias da Nova Direita sobre a educação, correspondendo, intimamente, em muitos aspectos, à NGP, e revelando os modos operantes entre as vertentes neoliberal e neoconservadora deste movimento. Esse sentido subjacente proposto pelo Ato da Reforma Educacional de 1988, através de sua natureza neoliberal, forneceu as bases para um tipo de sistema educacional muito diferente, no qual a ação do Estado podia ser bastante reduzido sem deixar de ser estruturante, ao mesmo tempo que passava a estimular o processo educativo de um país através de metas pré-estabelecidas.

Concomitantemente a este processo, no cenário educacional, grupos hegemônicos utilizavam o discurso de não existir outro modelo para se alcançar o desenvolvimento esperado pelo modo de acumulação capitalista, atribuindo ao Estado e a suas instituições públicas a incapacidade de reduzir as desigualdades socioeconômicas e de garantir minimamente os direitos básicos perante a sua prestação do serviço, quanto na qualidade do “produto” ofertado, em que tudo o que é ruim, provém do Estado, do público e, ao contrário, o que é bom, é de origem privada, do mercado (LIMA; GANDIM, 2012).

Por seu turno, é importante destacar que a introdução dos mecanismos da Nova Gestão Pública também é fruto do processo de globalização econômica e do surgimento de instâncias de regulação que atingem os países individualmente de diferentes maneiras. Nesta compreensão, De acordo com Verger (2015), a Nova Gestão Pública como uma reforma global não foi adotada de maneira uniforme na administração pública em geral e nem no campo educativo e, ainda que apresente características comuns em diferentes contextos, sua adoção depende da combinação de distintos fatores: históricos, culturais, político administrativos e da interação de forças locais e globais.

Ainda, segundo Verger (2015), os reflexos da NGP, no cenário educacional, podem ser evidenciados através das configurações que essas políticas podem adquirir na prática:

Quadro 3 – Princípios da Nova Gestão Pública e a Política Educacional.

Princípios	Política Educacional
Gestão profissional dos serviços públicos	- Profissionalização e empoderamento dos gestores escolares.
Normas e medidas de desempenho mais explícita	- Definição de indicadores de qualidade e de benchmarks sobre êxito educativo; - Padrões curriculares comuns.
Ênfase no controle dos resultados	- Avaliações externas dos resultados e do rendimento escolar.
Desagregar o setor público em pequenas unidades de gestão	- Autonomia escolar, <i>school-based management</i> .
Maior competição no setor público	- Subsídios públicos para as escolas privadas; - Financiamento per capita; - Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes estandardizados.
Adotar o estilo gerencial do setor privado	- Flexibilização de contratação e dispensa pela escola; - Estilo gerencial para direção das escolas.
Restrição no uso de recursos públicos	- Financiamento das escolas com base nos resultados; - Remuneração dos docentes com base em critérios de mérito e produtividade.

Fonte: Verger (2015, p. 617).

A respeito dos impactos da NGP, é possível perceber ainda a influência das questões econômicas na definição de políticas públicas e sociais, principalmente na educação. Quando notamos a ação dos organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial e o FMI, verificamos a determinação de metas e objetivos para os países e, ainda, que tal atingimento determina a capacidade de serem competitivos no cenário mundial, possibilitando, com isso, o acesso aos recursos/financiamentos, o que é primordial em um cenário de crise.

No Brasil, a partir dos anos 1990, as propostas da NGP começaram a se consolidar no sistema público estatal, evoluindo e se constituindo atualmente como um modelo hegemônico da administração pública. Dessa maneira, a “NGP surge em contraposição à Administração Pública, buscando influenciar novos modos não só de organizar e gerir a coisa pública, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública” (OLIVEIRA, 2017. p. 711).

Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o protagonista da implementação da nova Administração Pública, no Brasil, se propondo a estabelecer uma alternativa ao ajuste neoliberal, à crise fiscal, e à crise estatal. Segundo o então Ministro, quatro eram os pontos centrais desse ajuste:

a) delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal **através de programas de privatização**, terceirização e publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal das serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta); **b) a redução do grau de interferência do Estado** ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado[...]; **c) o aumento da governança do Estado**, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo[...]; e, finalmente, **d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo**[...], que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e **abrindo espaço para o controle social**. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 60). Grifos nossos.

Durante o primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998), a proposta de Reforma do Estado foi destacadamente expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE⁸). O referido plano condiz à proposta do governo FHC para superar a crise em curso, apontando-a como uma exigência do movimento internacional das Reformas neoliberais, a exemplo de países como Reino Unido e Estados Unidos, em face das exigências que os rumos do processo da acumulação propuseram:

a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no leste europeu, era a crise do Estado que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 10).

No sumário do Plano Diretor, nos chamou atenção alguns tópicos como: “Rumo à Administração Gerencial”, (com a finalidade de revitalizar e agilizar as organizações estatais, promovendo a descentralização da autoridade e simplificando os processos administrativos em prol de sua eficácia); “O Retrocesso de 1988”, (as distorções provocadas pela Constituição de 1988 que reduzia a autonomia do poder executivo); “Crise Fiscal” e “Desequilíbrios da Remuneração”, (resultantes do déficit fiscal referentes aos custos com a previdência perante os inativos e a onerosa despesa dos servidores públicos ativos). Nesse sentido, o documento citava também o agravamento da crise financeira como uma crise do Estado, e para o

⁸ **O Plano Diretor da Reforma do Estado** foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, composto por Presidente: Clóvis Carvalho - Ministro Chefe da Casa Civil e membros: Luiz Carlos Bresser Pereira - Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado Paulo Paiva - Ministro do Trabalho Pedro Malan - Ministro da Fazenda José Serra - Ministro do Planejamento e Orçamento Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel - Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas, aprovado em sua reunião de 21 de setembro de 1995.

enfrentamento de tal crise, a mesma estaria atrelada ao fortalecimento da ação reguladora do Estado, no quadro de instalação de uma economia de mercado, visando substituir a estrutura rígida e burocrática por uma atuação mais gerencial e eficaz, em que os resultados são mais importantes do que os processos.

Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racionalburocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica (BRASIL, 1995, p.10).

Com isso, a ação do Estado passa a ser redefinida também por meio da interlocução de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI, e adota as diretrizes que são condicionadas pelos empréstimos obtidos com mais facilidades. Nessa conjuntura, o Estado passa a reorganizar suas políticas públicas sociais, que por sua vez, terão seus custos reduzidos e/ou limitados através de uma concepção gerencialista, perante o discurso de uma ação mais eficiente e menos burocrática.

Conforme Oliveira (2017), na base dessas mudanças, encontra-se o Novo Gerencialismo, como tendência hegemônica, influenciando concepções e práticas organizacionais dos serviços públicos, incorporando, nesse setor, a lógica concorrencial, em que o ‘empreendedorismo’ é tomado como a força propulsora das mudanças, assim:

a NGP se instala como inovação, criticando a burocratização dos Estados de Bem-Estar Social mesmo onde não se chegou a vivê-lo de fato, como na região latino-americana, promovendo ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões, à rigidez das estruturas governamentais, o que encontra muita acolhida junto à opinião pública. O funcionalismo passa a ser altamente criticado como ineficiente e pouco comprometido, o que o coloca no centro dos ataques ao modelo de organização estatal (OLIVEIRA, 2017, p. 711).

Nessa perspectiva, o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) participou na disseminação das ideias em defesa do modelo gerencial. O documento do CLAD “Uma Nova Gestão Pública para América Latina” apresentava propostas para novos rumos da administração pública para os países da América Latina. A reforma gerencial da administração, no documento do CLAD (1998), é considerada

fundamental para aumentar a governança ⁹ do Estado, bem como, para melhorar a governabilidade democrática do sistema político. Por outro lado, o modelo gerencial explícito, defendia relações mais democráticas entre Estado e sociedade, buscando aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e “transparência” da administração pública. No âmbito das propostas administrativas, perante a modernização gerencial do CLAD, estão:

- a) a profissionalização da alta burocracia, defendendo ser necessária uma elite burocrática tecnicamente preparada e motivada; **b) a administração pública transparente e administradores responsabilizados democraticamente perante a sociedade;** c) a descentralização da execução dos serviços públicos, buscando, conforme destaca, além de ganhos de eficiência e efetividade, aumentar a fiscalização e o controle social dos cidadãos sobre as políticas públicas;
- d) a desconcentração organizacional nas atividades exclusivas do Estado, uma vez que se parte do entendimento de que a execução das funções deve ser delegada, pelos órgãos centrais, para as agências descentralizadas; e) o controle dos resultados, em vez de controle das normas e procedimentos;
- f) maior autonomia gerencial das agências e de seus gestores, que deve ser complementada por novas formas de controle, buscando, primordialmente, ganhos de eficiência e efetividade das políticas;** g) distinção necessária de duas formas de unidades administrativas autônomas: a que envolve as agências que realizam atividades exclusivas de Estado, caso em que a descentralização tem como finalidade aumentar a flexibilidade administrativa do aparelho estatal; e a que atua nos serviços sociais e científicos; h) prestação dos serviços voltada para o cidadão-usuário (CLAD, 1998, p. 14). Grifos nossos.

Considerando o exposto acima, o CLAD (1998) deixa nítido que a reforma gerencial reforça que o caminho para a modernização da administração pública “[...] passa pela redefinição das relações entre a sociedade e o Estado, construindo uma esfera pública que, de fato, envolva a sociedade e os cidadãos na gestão das políticas” (CLAD, 1998, p. 16). Defende, também, maior responsabilização dos funcionários públicos frente à sociedade e ao sistema político.

Nesse sentido, as reformas administrativas no Brasil, iniciadas a partir de 1990, foram contribuindo para a fragilização da noção do direito e da concepção do que é público, mediante o que estava assegurado na Constituição de 1988. Conforme salienta Marques (2019), no tocante da NGP:

⁹ Governança: é entendida pelo CLAD (1998, p. 08) como “a capacidade do Estado de transformar em realidade, de forma eficiente e efetiva, as decisões politicamente tomadas”

não adota a perspectiva de retirada do Estado para ampliação da dominação capitalista, mas de sua reconstrução. Assim, passa-se da ideia de “Estado Mínimo” para a de “Estado Melhor”, que também seria uma esfera regida pelas regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes às da empresa privada. Adota, portanto, a lógica do setor privado, que deve ser referência para o público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social. (MARQUES, 2009, p. 352)

Apoiando-se nessa concepção, o gerencialismo vem sendo intensificado nas políticas implementadas em nosso país, sendo evidenciado por meio de programas e projetos considerados exitosos, embasados na ótica neoliberal e atendendo aos interesses do mercado, cuja finalidade seja conduzir uma resposta rápida para a sociedade alinhando dessa maneira a relação entre Estado e sociedade.

2.3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO EDUCACIONAL

A Nova Gestão Pública tem se utilizado cada vez mais de uma estratégia racionalista alinhada a uma tendência organizacional, em prol dos resultados na gestão educacional, bem como nas políticas públicas em educação, vinculadas como instrumentos de legitimação das lógicas de mercado neoliberais.

Tomando como ponto de análise o cenário educacional no início dos anos 90, os dados demonstravam que 22% da população era analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de três milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (SANTOS, 2010).

Rever essa situação era uma necessidade urgente perante os organismos e acordos internacionais, bem como estabelecer uma vertente societal inspirada nas alternativas de gestão pública focalizadas no poder local, por meio de maior participação da sociedade, em face, também, ao novo projeto de sociedade inspirado, sobretudo, pelos direitos constitucionais expressos na Constituição Federal de 1988.

Posto isso, a partir de 1990, a Reforma do sistema educacional brasileiro, começou a tecer os primeiros passos referentes à sua mudança organizacional, influenciado também por acordos estabelecidos com: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – Tailândia, 1990; Conferência Nacional das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente

(CNUMAD) “Rio 92” – Rio de Janeiro, 1992 [foco na Agenda 21]; Declaração de Dakar - O marco de ação de Dakar Educação para todos – Senegal, 2000); Objetivos do Milênio – Nova York, 2000, dentre outros, e, se alindo também, as propostas das políticas educacionais propostas pela CEPAL¹⁰, no qual o Brasil, enquanto signatário, se comprometia em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Diante o exposto, as demandas educacionais que visavam a garantia do direito à educação e asseguravam o dever da União, Estados e Municípios, no cumprimento desta obrigação, se constituem por um processo de descentralização/desconcentração da gestão, do financiamento e da centralização dos resultados, já que as principais funções do Estado, de acordo com Afonso (2001), seriam legislar e avaliar.

A política Educacional Brasileira tem na Lei 9.394/96, Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma grande virada de chave no tocante das soluções para os problemas educacionais vigentes. Seu caráter democrático e participativo, em consonância com as prerrogativas explícitas na Constituição Federal de 1998, sobretudo nos Artigos (205 e 206), foram fundamentais para refazer o discurso da relação entre sociedade e governo, pós período ditatorial (1964-1985). No entanto, as tomadas de decisões empreendidas durante o governo FHC para a educação sinalizavam que: “o caminho para oferecer um programa de educação escolar de qualidade e eficiente depende da reformulação na política de gestão da educação pública” (SANTOS, 2010 p. 79).

Nesta compreensão, a educação passou a ser reconhecida como um dos instrumentos para o crescimento econômico. Dessa forma, as novas políticas educacionais implementadas, a partir de então, tinham como palavras de ordem a presente máxima: “democratização escolar”, levando em consideração o aumento do número de escolas públicas acessíveis à população e, conseqüentemente, mão-de-obra qualificada para o mercado em reconstrução.

Paradoxalmente a esta compreensão, entre o escrito e o realizado, com relação à democratização escolar prevista nos documentos normativos como a LDB 9.394/96 e a CF/1988, conforme (Oliveira, 2015, p. 632):

a ampliação de direitos veio acompanhada de mudança nas formas de organização e gestão da educação, justificada pelos governos em diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal) pela necessidade de modernização da

¹⁰ A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo.

administração pública como resposta aos reclamos por maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência.

Com efeito, a promulgação da LDB, 9.934/96 passou a representar um movimento contraditório, pois:

ao mesmo tempo que as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema. (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Neste contexto, o Estado irá assumir uma de suas funções regulatórias por meio da criação de um sistema nacional de avaliação com intuito de controlar as redes de ensino e proporcionar a indução de políticas educacionais através do monitoramento, que segundo Sousa e Oliveira (2003), tornam-se um mecanismo de controle essencial que é transferido das estruturas intermediárias para a ponta (escola) através de testagem sistêmica e, ainda, induz procedimentos competitivos entre escolas e redes de ensino.

Dessa forma, a política educacional supervalorizava os resultados quantificáveis que não levavam em conta o contexto escolar e os processos de ensino-aprendizagem, “e a avaliação que deveria ser um instrumento político e pedagógico, passa a ser um instrumento de controle e de regulação, que mede e hierarquiza” (SILVA, 2017, p. 20).

Considerando os arranjos e mecanismos desenvolvidos pela NGP, tais como a descentralização, a flexibilização e a autonomia local, a gestão educacional ganhou evidência na literatura, sobretudo, a partir da promulgação da LDB, em 1996, e vem se constituindo em categoria fundante nas análises sobre educação e política pública. Para Lück (2011, p. 35 - 36):

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados) autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Observa-se assim, que a gestão educacional está intimamente vinculada com os aspectos políticos da educação. Segundo Paro (2011), o fortalecimento da escola pública e a conquista da autonomia político-pedagógica, são requisitos fundamentais para promover a qualidade da educação nacional brasileira. Assim, a democratização institucional constitui um caminho para que a prática pedagógica se torne efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade (PARO, 2011, p.167).

A perspectiva da gestão democrática no Brasil, que ganha ênfase com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, são reforçados nos artigos abaixo:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. **Art. 15** - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 2007).

Nesta compreensão e reforçando os marcos regulatórios, no que diz respeito a gestão democrática das escolas públicas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) também estabelece diretrizes sobre a gestão escolar através da Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Nessa conjuntura, os princípios expostos acima, precisam ser lidos e interpretados em sua integralidade. Portanto, em termos jurídicos, a garantia e asseguarção da gestão democrática são considerados tão importantes quanto outros direitos propostos como: “garantia do padrão de qualidade”, “valorização dos profissionais de educação”, “gratuidade”, “pluralismo de ideias e concepções” (CF/88, art. 206, incisos VII, V, IV e III,

respectivamente), haja vista que a efetividade deste direito possibilita a concretização de tantos outros.

No entanto, a corporificação dessa concepção para os estabelecimentos de ensino, conforme o Art. 12, em seu inciso I “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, passa a sofrer ataques a partir das orientações reguladoras e neoliberais justificadas pela busca de eficácia e eficiência do sistema público educacional de ensino, através da Nova Gestão Pública (NGP). Percebe-se, neste modelo, a correlação entre as novas formas de organização produtiva e/ou administrativa, bem como a implantação de políticas educacionais direcionadas à descentralização da gestão das Unidades Escolares condicionadas à cultura dos resultados.

Considerando que um dos efeitos mais persuasivos da Nova Gestão Pública, no campo educacional, é a “cultura dos resultados”, essa forma de gestão contribui para a constituição de um ‘novo sujeito’ cuja conduta é guiada pelos processos avaliativos e normas de desempenho adequadas aos indicadores e à competição com os outros. Para Dardot e Laval (2016, p. 313):

A questão é saber o que dizer da “cultura de resultado” na justiça, na medicina, na cultura ou na educação e sobre quais valores podemos julgá-la. Na verdade, o ato de julgamento, que depende de critérios éticos e políticos, é substituído por uma medida de eficiência que se supõe ideologicamente neutra. Assim, tende-se a ocultar as finalidades próprias de cada instituição em benefício de uma norma contábil idêntica, como se cada instituição não tivesse valores constitutivos que lhe são próprios.

Para Laval (2019), o capitalismo passa por uma mutação desde os anos 1980, com a mundialização das trocas, privatização das empresas públicas, diminuição da proteção aos assalariados, desengajamento do Estado, entre outras transformações. Nesse novo modelo escolar e educativo, a escola está sujeita à razão econômica, o neoliberalismo quer adaptar o sistema de educação a esse novo contexto da organização do trabalho mais “flexível”, quer enfraquecer “tudo o que faz contrapeso ao poder do capital” (LAVAL, 2019, p.14).

A educação, enquanto mercadoria, pertence à concepção da mercantilização da educação, ou, dos processos formativos institucionalizados, característica do modelo neoliberal conforme o capitalismo em sua atual conjuntura, pode ser compreendida como um processo amplo de descaracterização da educação enquanto direito e bem público.

A “mercantilização da educação” não se manifesta apenas na tentativa de transformar a escola em uma fornecedora de mão-de-obra adaptada às necessidades da economia, mas

também, deixa de ser compreendida/relacionada como direito e sendo conduzida a uma prestação de serviço. A administração da escola, ao passar da regulação estatal para a regulação do mercado, leva "ao desaparecimento do estabelecimento de bairro, polivalente e socialmente misto e acentua, inversamente, a polarização social e racial" (LAVAL, 2019, p.163).

Essa concepção de se pensar e instrumentalizar a educação pública e a sua gestão educacional vai se tornando hegemônica e se naturalizando, ao ponto que a política educacional brasileira, para o alinhamento com as perspectivas neoliberais, iniciou uma importante reformulação em suas práticas e fundamentos apostando na avaliação como elemento fundamental, não apenas para a implantação da NGP nas políticas educacionais, mas também na justificativa por uma garantia de um padrão mínimo de qualidade, assim:

a avaliação passou a constituir-se como um mecanismo central de regulação. Fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (OLIVEIRA, 2015, p. 640).

Desta forma, a necessidade de fornecer à sociedade e/ou organismos internacionais um indicador de qualidade do ensino se torna algo presente no chão das escolas, ao ponto que, a realização das avaliações denota, “permitir a mobilização dos agentes escolares no sentido de ajustar suas práticas com o objetivo de melhorar os resultados” (MARQUES, 2020, p. 10).

Trazendo um breve recorte da trajetória de alguns exames aplicados a nível nacional, em 1988 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo se pauta em oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas. A primeira avaliação foi realizada em 1990 e em 1995 foram feitas diversas modificações metodológicas que permitiram comparabilidade ao longo do tempo, por ser categorizado como exame amostral, ou seja, não são avaliadas todas as escolas.

Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos da 3º Ano do ensino médio, ou que já tivessem se formado e quisessem ingressar no ensino superior. Em 2005, foi criada a Prova Brasil, que avalia o aprendizado dos alunos de escolas públicas, em Língua Portuguesa e Matemática. Uma diferença fundamental em relação a reconfiguração do SAEB é que a Prova Brasil tem caráter

censitário, ou seja, todas as escolas públicas urbanas são avaliadas. Isso permite que seja calculada a nota de cada escola que participa do exame, o que cria a possibilidade de elaborar mecanismos de *accountability*¹¹ das escolas em função dos seus resultados.

Conforme Veloso (2011), essa possibilidade materializou-se em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O IDEB é um indicador construído para escolas públicas, municípios e unidades da Federação que combina os resultados da Prova Brasil/SAEB com a taxa de aprovação, obtida a partir de dados do Censo Escolar. A razão para combinar os dois indicadores é evitar possíveis distorções, como o estímulo à evasão de alunos de pior desempenho para obter uma nota maior na Prova Brasil.

Dessa maneira, ainda que o IDEB se constitua como ferramenta para apontar medidas e caminhos que a escola deve tomar para melhoria dos resultados educacionais, estes, por outro lado, passam a interferir na cultura organizacional e projetos colegiados, ou mesmo modificadas em virtude da cultura de resultados proposta através das metas estabelecidas para as escolas e redes de ensino.

As avaliações e os exames standardizados são próprios então desse novo modelo gerencial, característico da NGP, como já abordado neste estudo, relacionado diretamente a um tipo de controle gerencial em busca de resultados em face de a reforma administrativa do Estado e dos serviços públicos,

com a emergência do chamado Estado-avaliador e com a disseminação de uma nova gestão pública (*new public management*) onde a definição prévia de objectivos (sic) e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais. Não é, portanto, por acaso que algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes standardizados no âmbito de avaliações externas (AFONSO, 2009, p. 18)

Assim, atingir as metas em um formato de gestão gerencial por meio de testes standardizados, é, portanto, uma orientação pautada nos princípios da meritocracia e competitividade, características da relação público-privada como resultado da mudança do Estado provedor para o Estado avaliador, com papel importante de manutenção da produtividade do sistema capitalista.

As discussões sobre avaliação educacional estão direcionadas à ideologia do mercado, assim como, as avaliações standardizadas com resultados publicizados se justificam pela

¹¹ A ideia de *accountability* é responsabilizar os atores envolvidos no processo educacional pelos resultados e, dessa forma, criar incentivos para a melhoria do desempenho.

necessidade de medir, através de índices, a qualidade educacional, ao mesmo tempo em que passam a reorientar as políticas em busca dessa qualidade, acarretando controle sobre as escolas e docentes para que desenvolvam práticas que gerem produtos onde se observem a eficácia do sistema educacional.

Nessa conjuntura, o Estado Avaliador dita a natureza competitiva e de responsabilização que está diretamente subjacente às políticas neoliberais de *accountability*, perspectiva que vincula responsabilidade por direitos e serviços sociais à prestação de contas sobre o desempenho das instituições públicas e dos profissionais que nelas atuam.

Para Afonso (2012), a utilização do termo *accountability*, por muitas vezes, tem seu uso de maneira equivocada e reducionista. Para o autor, seu conceito está fundamentado em três pilares, a saber: avaliação (testes), prestação de contas (divulgação pública do desempenho) e responsabilização (premiação e penalização). Os pilares da avaliação são: “exames, provas nacionais, avaliações externas das escolas e avaliação do desempenho docente”. O pilar da prestação de contas trata-se da informação e justificação dos resultados da avaliação dos estudantes e das escolas. E, por fim, o pilar da responsabilização referente às consequências da avaliação sobre a melhoria dos resultados dos estudantes (AFONSO, 2012, p. 476).

Considerando essa tríplice estruturante, no sistema educacional, o autor tece a crítica sobre “a forma simplificada, superficial e redutora de como a responsabilização tem sido propagandeada” (AFONSO, 2012, p. 479), na qual predomina uma visão tecnocrática da responsabilização dos indivíduos nas políticas educacionais, pensada a partir de práticas e procedimentos de gestão que visam resultados mensuráveis. Assim, recai sobre a responsabilização uma conotação “facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados” (AFONSO, 2012, p. 480).

Tomando como referência a realidade das escolas públicas brasileiras, podemos considerar que, a necessidade de prestar contas pelos resultados educacionais, ainda que não penalize exclusivamente a direção das escolas públicas e os gestores dos sistemas de ensino, vem progressivamente contribuindo de maneira simbólica para muita pressão e sofrimento dentro das comunidades escolares.

3 EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: UM SERVIÇO EFICIENTE PARA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordaremos a racionalidade do projeto neoliberal diante do protagonismo que tem assumindo nas discussões e produção das políticas públicas educacionais, de modo que essas repercussões têm possibilitado a fusão entre o poder público e o interesse privado, utilizando o dinamismo dos mercados, com a justificativa de anseios de ordem e interesse público. Como consequência, assim como uma empresa, os processos educativos passam a ser padronizados e submetidos a controle mediante parcerias que são estabelecidas entre grupos privados designados muitas vezes sem fins lucrativos.

3.1 AS “PARCERIAS” NA EDUCAÇÃO: DESCENTRALIZAÇÃO E AJUSTE NEOLIBERAL

Segundo Laval (2019, p. 127), “a ideologia neoliberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica principal é abrir cada vez mais espaço no cenário educacional aos interesses privados”. No âmbito do ordenamento jurídico brasileiro em curso, as políticas neoliberais vêm influenciando as propostas dos programas das políticas de governo com grande impacto nas políticas educacionais, que além de incorporarem essas orientações, estabelecem regulamentações no campo legal.

Dessa maneira, a legislação brasileira, a partir dos anos 90, vem se constituindo de modo a institucionalizar e consolidar as parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, que possibilitam, por sua vez, a subvenção ao setor privado, possibilitando, por exemplo, a isenção de impostos para o setor privado e trazendo como uma de suas repercussões a dificuldade da construção de um sistema nacional e autônomo de educação, bem como, de uma gestão democrática. Neste contexto, “a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo” (PERONI, 2015, p. 338).

Com o sancionamento da Lei de nº 9.790/99, a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) torna-se a materialização do Terceiro Setor nesse processo, sendo o termo de parceria um novo instituto jurídico pelo qual o Estado pode se associar a organizações da Sociedade Civil que tenham finalidade pública, para a consecução de ações de interesse público. Temos então esse sujeito do Terceiro Setor chamado OSCIPs como uma

espécie de interveniente entre o Estado e o cidadão, principalmente na educação e na saúde. Conforme Montañó (2014):

a ideologia do “*Terceiro Setor*” parte da compreensão da ação social dos indivíduos desenvolvida no âmbito de uma abstrata “*sociedade civil*” não só desarticulada da base econômica da sociedade e das contraditórias relações de produção (numa clara deseconomização das relações sociais), mas também desconectada dos conflitos delas derivados (promovendo uma despolitização das mesmas), transformando a contraditória e conflitiva sociedade civil num homogêneo e dócil “*Terceiro Setor*”, onde cada indivíduo, cada autor, desenvolveria conscientemente sua ação a partir de interesses e identidades singulares (MONTAÑO, 2014, p. 38).

A Lei das OSCIPs reorientou não somente o papel do Estado frente às organizações do setor privado, como também redefiniu o formato de muitas organizações da sociedade civil na sua relação com o Estado. Com efeito, o chamado “*Terceiro Setor*” inclui, no universo das organizações sociais, as que não fazem parte diretamente do aparelho do Estado, como ONGs, Associações, Institutos, Fundações, Organizações de empresários etc., mas que podem agir em parceria com o poder público desde que registradas como “*organizações sem fins lucrativos*”. Não existindo um consenso a respeito de sua origem, o termo “*Terceiro Setor*” é construído a partir de um recorte social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). O Terceiro Setor, por sua vez, é caracterizado como o Público não Estatal e designa “*um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público*” (FERNANDES, 1994, p. 127).

Esta compreensão evidencia uma clara intenção do poder público de aumentar sua capacidade de governança, chamando para o próprio governo diferentes atores sociais, independentemente de grupos ou classes a que estejam vinculados, com fins de manter a legitimidade na gestão e na organização das políticas e das instituições do Estado (ADRIÃO, 2019, p. 78).

Para Giddens (2001, p. 109), a ideia é a parceria público-privada, tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado e propõe “*uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público*”. Nestes termos,

Com o público não estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado. Verificamos dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não

estatal: ou através do público que passa a ser de direito privado ou o estado faz parcerias com instituições do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais (PERONI, 2007, p. 12).

Outro importante marco regulatório é a Lei de nº 11.079/2004 sancionada durante o governo no primeiro mandato (2003-2006), do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que traz como principal prerrogativa, em seu Art. 1º, as “normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2004).

É importante considerar que a referida Lei define a parceria público-privada como um “contrato administrativo de concessão”, na modalidade patrocinada ou administrativa, tal como previsto em seu 2º Artigo, a saber:

Art. 2º. Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa.

§ 1o. Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei no 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º. Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (BRASIL, 2004).

A partir dessas prerrogativas e considerando as possibilidades explícitas perante a lei, governos estaduais e municipais foram fomentando a busca por parcerias com a iniciativa privada na gestão das políticas públicas, sobretudo das educacionais pautadas em suas políticas de governo visando à descentralização da gestão das políticas públicas com foco nos resultados.

De acordo com as modalidades de parceria que podemos encontrar, no tocante da parceria público-privada, para termos desse estudo, uma das estruturantes é a Assessoria privada para a gestão educacional, logo a:

Assessoria privada para gestão educacional é entendida como a modalidade pela qual a administração pública firma convênios ou contratos com instituições privadas, tendo por objetivo: a elaboração de orientações gerais para o funcionamento da rede escolar (Plano Municipal de Educação; estatuto do magistério; alternativas de planejamento e avaliação das escolas, entre outras); a formação de gestores das escolas e de técnicos da administração municipal; a definição de estratégias e diretrizes educacionais. Assim como no caso da parceria para aquisição de vagas, as instituições

parceiras do poder público podem ser privadas **com e sem fins lucrativos** (ADRIÃO, et al. 2012, p. 537).

Nesse sentido, conforme Adrião *et al.* (2012), determinada parceria passa a conceder determinados serviços e consultorias, oferecendo aos municípios-clientes material didático conhecido como “material apostilado ou estruturado”, distribuído aos estudantes e aos professores. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho, culminando em um processo de intervenção pedagógica. Segundo Adrião *et al.* (2012, p.538), a parceria, portanto:

[...] representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada.

Conforme Adrião (2022), a frente do que foi acima categorizado como parceria, atualmente entende-se que o termo mais apropriado reside em processo de privatização da educação pública brasileira, referindo-se ao “movimento que tem direcionado a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associado” (ADRIÃO, 2022, p. 67). Nesta compreensão, ainda, segundo a autora, as estratégias de privatização,

configuram-se numa tendência historicamente contextualizada que, associada à conjuntura global de indução da educação para o campo dos negócios mantém o subsídio público à educação básica, mas transfere parcelas cada vez maior desses mesmos fundos para um multifacetado setor privado (ADRIÃO, 2022, p. 71).

Assim, para Adrião (2022), três são as dimensões da educação básica, nas quais os processos de privatização foram detectados: Privatização da oferta educacional; Privatização da Gestão da educação pública e Privatização do Currículo. Nessa conjuntura, a

privatização por meio da parceria público-privada tende a se generalizar, estimulada pela crise econômica e restrição no gasto público imposta pela

agenda do governo federal além de um quadro agravado pela globalização financeira” (ADRIÃO, 2022, p. 91).

Este processo de privatização da educação também é assumido nos estudos de Freitas (2018). Para o autor, a ideia do *voucher*, idealizada pelo seu criador Milton Friedman, compreende a um programa pelo qual o governo financia a educação do cidadão e ele, ou sua família, é livre para escolher a instituição de ensino na qual deseja estudar, desde que esta seja certificada no programa. No Brasil, temos uma experiência rudimentar em relação aos *vouchers*, atribuídos ao sistema de financiamento ensino superior e no Programa Universidade para Todos (Prouni).

A ideia genérica dos *vouchers* consiste no repasse de recursos que deveriam ser destinados à educação pública para os empresários, através da “escolha dos pais”. Como consequência, a educação pública segue o seu projeto de sucateamento, alimentando um ciclo vicioso de privatização, que por sua vez se apropriam dos espaços educativos com uma proposta ideológica conservadora. Neste cenário, “a concepção de uma educação seletiva para os ‘interessados em aprender’, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos indesejáveis” (FREITAS, 2018, p. 117).

Nessas condições, a educação passa a ser “vista como um serviço que se adquire e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (FREITAS, 2018, p.29). Conseguimos observar, como desdobramento, a presença desses aspectos nas políticas educacionais que estão sendo implementadas e executadas, no âmbito micro, através da padronização de processos educativos e, por conseguinte, através de parcerias entre distintos e diferentes grupos empresariais; já na esfera macro, verificamos estas incursões com a chegada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem incluído as chamadas “habilidades socioemocionais” cuja finalidade incide em padronizar e direcionar hábitos, costumes e atitudes dos estudantes da educação básica brasileira.

3.2 FUNDAÇÃO LEMANN: A EDUCAÇÃO PÚBLICA MEDIANTE A LÓGICA DO MERCADO

As Fundações¹² constituem-se numa universalidade de bens ou direitos, dotados de personalidade e destinados a uma determinada finalidade social, estabelecida pelo seu instituidor. São pessoas jurídicas de direito privado, sem fins econômicos ou lucrativos, que se formam a partir da existência de um patrimônio destacado pelo seu instituidor através de escritura pública ou testamento, para servir a um objetivo específico, voltado a causas de interesse público.

Assim, toda Fundação caracteriza-se como uma instituição que se forma pela destinação de um patrimônio para servir a certo fim de utilidade pública ou atuar em beneficiada sociedade. Caracterizam-se por seus fins de caridade ou beneficentes, pesquisa, educação, saúde, dentre outros, isso quer dizer que, diferente das associações, onde o foco é o indivíduo, nas fundações o núcleo central é o patrimônio. Dessa maneira, a Fundação Lemann, igualmente aos seus pares assim intitulados, é constituída nessa perspectiva.

A Fundação Lemann foi fundada em 2002 e intitula-se como uma organização familiar¹³ sem fins lucrativos, idealizada a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. A atuação da Fundação Lemann prioriza sua atuação mediante dois pilares estratégicos, que são a educação e a liderança. Dessa maneira, reconhecem essas duas frentes como molas propulsoras capazes de impulsionar toda uma nação e gerar mudanças reais. Logo, consideram que pessoas com formação educacional de qualidade podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país.

Na busca de aprofundamento para termos desse estudo, verificaremos o quadro biográfico referente aos negócios de Jorge Paulo Lemann, o fundador da Fundação Lemann, sistematizado conforme, Sakata (2018):

Quadro 4 – Biografia/Negócios de Jorge Paulo Lemann.

1939	O pai de Jorge Paulo Lemann era suíço e veio ao Brasil nos anos 20, onde fundou a Leco (abreviatura de Lemann & Co.), fabricante de laticínios; Jorge Paulo Lemann nasceu em 26 de agosto no Rio de Janeiro.
1961	Formou-se em Economia na Universidade de Harvard. Lemann, após, mudou-se para Genebra e estagiou no banco Credit Suisse
1966	De volta ao Brasil, trabalhou como funcionário da corretora Invesco e da Libra.
1971	Iniciou sua carreira no mercado financeiro e comprou uma pequena corretora de valores chamada Garantia, desde então sempre estiveram presentes os sócios Marcel Telles e Beto Sicupira.
1976	Junto com seus sócios, injetou capital próprio, obtendo uma carta-patente e criou o Banco Garantia.
1982	Compra das Lojas Americanas.
1989	Criação da São Carlos Empreendimentos, uma das principais empresas de investimentos em imóveis comerciais do Brasil.
1991	Entra no mercado educacional, com a criação da Fundação Estudar.
1998	Venda do banco Garantia. Passa a investir em participações em companhias por meio da GP

¹² Fonte: <https://www.escolaaberta3setor.org.br/>. Acesso em 17 fev. 2021.

¹³ Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em 17 fev. 2021.

	Investimentos, primeira empresa de private equity do Brasil, com participações expressivas na Telemar, Gafisa, América Latina Logística, entre outras grandes empresas.
1999	Fundação da Ambev, dona das marcas Brahma e Antarctica.
2002	Criação da Fundação Lemann, apoio à criação do Instituto Tênis.
2004	Fundação da 3G Capital, com sede em Nova York e Rio de Janeiro. Fusão entre a Ambev e a belga Interbrew, formando a InBev.
2008	Aquisição da Anheuser-Busch, dona da marca Budweiser, emergindo a maior cervejaria do mundo, a AB Inbev.
2010	Aquisição da rede de fast food Burger King por US\$ 4 bilhões
2013	Aquisição da fabricante norte-americana de ketchup H. J. Heinz Company por US\$ 28 bilhões, em parceria com a Berkshire Hathaway, pertencente ao investidor Warren Buffett.
2014	Criação da Restaurant Brands International, responsável pela operação das marcas Burger King e Tim Hortons.
2015	Aquisição da SABMiller, companhia originada na África do Sul, fortalecendo a liderança da AB Inbev no setor; fusão com a Heinz, criando a KraftHeinz.
2016	Aquisição da rede de cafeterias canadense Tim Hurtons, cujo controle foi adquirido pela Burger Kings por US\$ 11,4 bilhões. AB InBev concluiu a aquisição de quase US \$ 100 bilhões da SABMiller, adquirindo marcas como Pilsner Urquell e Foster's Lager.
2017	Investimentos na Gera Venture (fundo de educação de capital de risco que investe em Sistemas de educação), dando origem à holding Eleva Educação, focada na construção de uma rede de escolas de alta qualidade acadêmica. Em janeiro de 2017, foi aberta a Escola Eleva em Botafogo, no Rio de Janeiro.

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir de Sakata (2018, p. 68-69).

Para além das informações contidas neste quadro, segundo a Forbes¹⁴, no ano de 2021, Jorge Paulo Lemann ocupou o 114º na lista mundial dos homens mais ricos do mundo e, no Brasil, o primeiro lugar da lista, tendo sua fortuna estimada em US\$ 16,9 bilhões. Mediante este pequeno passeio por uma trajetória de grande sucesso e acumulação de riquezas, o que leva, de fato, um homem, uma família, uma Fundação a quererem investir na educação pública de um país? Existiriam, por acaso, interesses não mencionados?

Jorge Paulo Lemann, em entrevista à Revista Época, disse que “todos os homens de negócio realmente significativos que conheceu até hoje (...) tinham como característica principal a capacidade de enxergar o essencial rapidamente e encontrar um caminho para chegar lá”. (O Legado de Lemann, Revista Época¹⁵, 2009).

Considerando parte do itinerário aqui exposto e, mediante a fala acima, podemos considerar Jorge Paulo Lemann como um claro e bem-sucedido exemplo do que é ser um empreendedor por natureza. Segundo Dardot e Laval (2016), o *homem-empresa* faz da empresa mais do que um modelo a imitar, mas uma atitude a adquirir, para tanto, se utiliza de

¹⁴ É uma revista estadunidense de negócios e economia. De publicação quinzenal, a revista apresenta artigos e reportagens originais sobre finanças, indústria, investimento e marketing. Mais informações em: <https://www.forbes.com/billionaires/list/> Acesso em 25 jan. 2022.

¹⁵ O legado de Lemann. **Revista Época**, 20 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI22844-16380,00-O+LEGADO+DE+LEMANN.html>. Acesso em 16 fev. 2022.

procedimentos de avaliação, mensuração, objetivando desempenhos e resultados. “(...) o indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335).

Utilizando outras palavras, trata-se do sujeito empreendedor, que sabe utilizar os recursos de maneira eficaz, fazendo mais com menos e perseguindo o imperativo do “sempre mais” e “melhor”, sem dispendir mais energia e recursos do que o necessário, aproveitando as oportunidades quando elas aparecem, utilizando das informações que conseguiu juntar de maneira eficiente e eficaz.

Nesta compreensão, esse homem-empresa é, em primeiro lugar, um empreendedor de si. O empreendedor “é um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação de bens” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

É justamente dentro dessa racionalidade que o cenário educacional, na esfera mundial, passa a sofrer grande interferência de organizações não fundamentadas em uma pedagogia comprometida com os processos educativos. A ideologia neoliberal, em consonância com a NGP, passou progressivamente a apostar na educação como um indicador de competitividade, mediante a lógica do mercado, criando, inclusive, uma disputa onde não existia. Como apontado por Laval (2019):

Como dizem os especialistas da OCDE ¹⁶, os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não apenas qualificados, mas também mais maleáveis e aptos a se capacitar. Para produzir assalariados adaptáveis, a escola que antes do trabalho, a escola deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto os desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos. A Comissão Europeia apresenta essa maior flexibilidade da escola uma “questão central”. Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o “destinatário do serviço”, ou seja, a empresa. (LAVAL, 2019, p.41)

Considerando o exposto e em consonância com os estudos de Sakata (2018), compreendemos que a Fundação Lemann não está isolada e que suas práticas e princípios

¹⁶ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 35 países membros, criada em 16 de abril de 1948. Por meio da OCDE, representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. Disponível em: <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/ocde>. Acesso em 20 jan. 2022.

estão de acordo com um projeto societário global pensado e articulado antes da década de 1990. Neste sentido, de acordo com Akkari (2011), após a segunda guerra mundial, emergiram organizações internacionais com o intuito de subsidiar os países subdesenvolvidos no que concerne a políticas educacionais a exemplo da UNICEF e da UNESCO. Essas políticas seriam implementadas pelos países participantes com o objetivo de trabalhar a favor do capital, melhorando a qualidade da educação e, principalmente, da economia.

No escopo brasileiro, as ações da Fundação Lemann, referentes ao cenário educacional, se iniciaram em 2002. De acordo com os dados do seu Relatório Anual (2002, p. 1), a Fundação Lemann indica que sua atuação consiste no investimento no setor educacional, incluindo, para esta finalidade, o desenvolvimento de um entendimento histórico deste setor. Assim, o primeiro ano de atuação da Fundação Lemann, na esfera da educação pública, teve como finalidade três projetos: (i) foco em desenvolvimento da qualidade de ensino profissionalizante no país; (ii) aumento da inclusão social e da empregabilidade dos jovens brasileiros; (iii) levar educação de qualidade para crianças com habilidades especiais.

Com efeito, a agenda educacional da Fundação Lemann, conforme Alves (2019, p. 177), “é reorganizar as unidades escolares no plano administrativo e pedagógico colocando professores, coordenadores e diretores escolares dentro da lógica empresarial corrente, que consiste em mensurar seus partícipes por meio dos resultados obtidos segundo a eficiência”. É importante destacar que a Fundação Lemann não defende o fim da escola pública, nem mesmo – pelo menos de maneira explícita em seus documentos e/ou relatórios a sua privatização, no entanto – deixa claro a manutenção da escola pública mediante controle da lógica privada e do mercado.

O poderio político-ideológico da Fundação Lemann sobre a educação pública pode ser verificado nos estudos de Alves (2019), quando este lança exemplos que confirmam tal perspectiva. Em primeiro lugar, citamos uma das linhas de atuação da Fundação Lemann descrita nos seguintes termos:

Educação é um direito de todos. E nós escolhemos trabalhar com a educação pública para que alunos de norte a sul do país tenham todas as oportunidades que sonharem. Apoiamos milhares de escolas com soluções inovadoras e com iniciativas que já existem e dão bons resultados. Trabalhamos lado a lado com professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos por uma aprendizagem que forma para a vida¹⁷.

¹⁷ Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade> Acesso em 11 fev. 2022.

Em segundo, evidenciamos ações que se vinculam ao programa intitulado “Formar”, que tem como finalidade a iniciativa de subordinar às Secretarias de Educação a lógica privada, proposta pela Fundação, fato que se distancia dos documentos normativos/regulatórios expressos em lei, bem como das diretrizes estabelecidas pelo MEC. O excerto a seguir clarifica esta propositiva:

O programa Formar é uma parceria entre a Fundação Lemann e redes públicas de educação de todo o Brasil. Promovemos e alhamos esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos. [...]. Com até três anos de duração, o programa é customizado e atende aos desafios da rede. Para isso, trabalhamos as seguintes frentes: Políticas educacionais [...]; Formação continuada em serviço [...]; Conectividade e inovação¹⁸

Por fim, conforme Alves (2019), destacamos a forma como a Fundação Lemann se dirige aos professores e busca ser uma referência político-pedagógica exitosa. De certa forma, a Fundação Lemann reconhece que os professores são organizadores da cultura e que o trabalho educativo é importante no processo de formação para a cidadania e para o trabalho. Por isso, vem estabelecendo uma relação próxima, colocando-se de maneira acessível e como um grande parceiro dos professores. O Relatório de Atividades de 2018¹⁹, desta organização, informa que mais de três mil docentes da educação básica pública teriam sido apoiados por programas de formação:

PROFESSOR, ESTAMOS COM VOCÊ INOVAÇÃO PELA EDUCAÇÃO. A Fundação Lemann transforma ao lado de quem faz a educação acontecer: os professores. Nas redes Aprendizagem Criativa, Conectando Saberes e Talentos da Educação, podemos apoiá-los bem de pertinho. Para ter mais diálogo, estamos com a Nova Escola e a comunidade Conselho de Classe no Facebook. Promovemos encontros e formações dentro e fora do Brasil, mobilizamos espaços para discutir políticas públicas e valorizamos suas práticas nos prêmios Educador Nota 10 e Professores do Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018, p. 16).

Nesta direção, podemos compreender que a Fundação Lemann, para além do projeto de parceria entre as redes públicas, divulga um paradigma educacional neoliberal, por meio da ampla divulgação em seus relatórios de suas iniciativas e experiências exitosas, propagando a ajuda aos seus partícipes, no campo social.

¹⁸ Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar> Acesso em 11 fev. 2022.

¹⁹ Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2018>. Acesso em 11 fev. 2022.

É possível também perceber, mesmo que não seja tomado como fonte de aprofundamento neste estudo, que a Fundação Lemann elabora indicadores que orientam seu conselho para diversos tipos de tomada de decisão e na utilização de novas oportunidades de mercado, bem como, no tocante da educação pública, a Fundação Lemann tem uma atuação que vai além dos projetos, programas, movimentos e materiais elaborados, progressivamente ela vem se aperfeiçoou em desenvolver conferências, seminários e palestras.

3.2.1 Interferências da Fundação Lemann na gestão educacional

Qual será o interesse da Fundação Lemann em remodelar a gestão educacional? Concordamos com Alves (2019), ao destacar que não é uma exclusividade da Fundação e de seu fundador: faz parte dos anseios do conjunto da classe capitalista para assegurar a subordinação da educação à economia política burguesa. “Trata-se, em certa medida, de uma forma de preservação dos interesses em médio e longo prazo propostos por um capitalista pragmático e experiente” (ALVES, 2019, p. 184).

A Fundação Lemann projeta ações sobre a gestão educacional, com base na administração empresarial para formar um novo modelo de composição da força de trabalho capaz de oferecer respostas consideradas satisfatórias na economia e também no campo político. Não é à toa que a Fundação conta com uma bancada expressiva no Congresso Nacional, como demonstra a manchete do jornal UOL²⁰, que traz em seu bojo a narrativa da nova política em contraposição à velha política. “A Bancada Lemann pede a transformação da educação brasileira, ao mesmo tempo em que pede o retrocesso dos direitos duramente conquistados da classe trabalhadora” (ALVES, 2019, p. 186).

Em visita à página oficial do Ministério da Educação ²¹ - MEC, a apresentação institucional aponta que o Ministério da Educação é o órgão da administração federal direta que tem como áreas de competência a política nacional de educação [...], trazendo explícito, no seu contexto histórico, a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento que defendia a educação como uma função essencialmente pública; a escola única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; formação universitária para todos os professores; ensino laico, gratuito e obrigatório.

²⁰ Fonte: "Bancada Lemann": os políticos apoiados pelo 2º homem mais rico do Brasil - 22/05/2019 - UOL Notícias. Acesso em 17 fev. 2022.

²¹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/institucional/apresentacao-historia>. Acesso em 19 fev. 2022.

No entanto, é importante considerar que ao analisarmos as principais atribuições do referido Ministério, conforme consta em sua página oficial, para o cumprimento dessas competências (a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial, dentre outros), o MEC poderá estabelecer parcerias²² com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação.

Considerando que a gestão educacional pressupõe relações participativas, portanto, alinhadas a conjuntura democrática, nesse sentido, a gestão democrática, em face ao modelo neoliberal, pode ser considerada como uma tática forjada para garantir a adesão dos indivíduos, obtendo deles a autodisciplina e a automotivação. Além disso, mobiliza “recursos individuais para aumentar a eficácia do trabalho, dando a aparência de uma consulta e de uma participação dos subordinados” (LAVAL, 2019, p. 266), entretanto, os indivíduos acabam sendo os próprios produtores das normas que servirão para julgá-los, regra-los, delimitando seu modo de agir e pensar.

Outro aspecto substancial é que se tornam supervisores de si mesmos e dos outros, em prol dessa cultura de resultados que gestores e educadores escolares acabam sendo condicionados, já que todos devem contribuir para o desenvolvimento dos projetos e efetivação dos objetivos e metas traçados. Logo, “a gestão neoliberal da empresa, interiorizando a coerção de mercado, introduz a incerteza e a brutalidade da competição e faz os sujeitos assumi-las como um fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 363).

A gestão educacional que perpassa o paradigma educacional da Fundação Lemann é a gestão por resultados, em que se propõe a lógica empresarial no âmbito escolar. Esta propositiva ocorre na medida em que os recursos a serem utilizados são otimizados e possuem prioridade em relação à finalidade de cunho pedagógico.

De acordo com o lema amplamente divulgado pela Fundação Lemann, “líder forma líderes”, os líderes influenciam sobre o processo decisório das questões.²³ Conforme Alves (2019), a influência obtida, seja na esfera pública e/ou privada, lança-se sobre o corpo docente e discente que, por sua vez, serve de termômetro para avaliar a estratégia adotada pela Fundação Lemann. Isto é, “os corpos docente e discente servem de parâmetro para avaliar as

²² Fonte: <http://portal.mec.gov.br/institucional/competencias>. Acesso em 19 fev. 2022.

²³ Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/liderancas-para-impacto-social>. Acesso em 16 fev. 2022.

estratégias adotadas pela Fundação e reavaliar caminhos possíveis em prol da criação de novos consensos e da reestruturação da força de trabalho” (ALVES, 2019, p. 188).

É importante também considerar que a aceitação no campo social e educacional, com relação às propostas de formação da Fundação Lemann, em partes, têm a ver com seu discurso de veia “progressista”. Porém, o que esse discurso vem a revelar, de fato, é uma prerrogativa de diminuição da competência dos educadores e a maximização da competência das empresas, como garantia de resultados. Eis um exemplo posto no Relatório anual de 2002:

Entre as principais opções para a melhoria da qualidade de ensino estão a qualificação de docentes e de profissionais de educação, sistemas meritocráticos para as carreiras destes profissionais, material didático de boa qualidade, melhoria dos recursos de infra-estrutura (laboratórios, bibliotecas, ludotecas, etc.). Estas ações podem se tornar muito mais eficazes se os sistemas de educação pública forem mais eficientes. Para isso, a gestão dos recursos materiais e humanos deve ser eficiente. Como não há uma cultura de gestão por resultados neste setor, este é um importante desafio a ser enfrentado (2002, p. 14).

No tocante à concepção de gestão educacional empreendida pela Fundação Lemann, utilizamos alguns excertos de Relatórios anuais organizados, segundo Sakata (2018), sistematizamos no quadro abaixo.

Quadro 05- Excertos dos Relatórios anuais da Fundação Lemann e sua relação com a concepção de gestão educacional.

Relatório	Excerto
2003	O foco de atuação escolhido pelo Conselho da Fundação Lemann é a consolidação da cultura de gestão por resultados , centrando o aprendizado do aluno como razão de ser de toda a escola e valorizando a utilização de instrumentos de avaliação como ferramenta de trabalho. Esta é uma escolha natural para um Conselho formado por pessoas com vivência no uso dos princípios de qualidade e na lógica de que todo recurso deve ser otimizado de forma a se obter o máximo com o que está disponível (p. 12).
2004	A Fundação Lemann e o IGE escolheram gestão educacional como prioridade para seus investimentos em iniciativas que contemplam os aspectos abaixo, medidos pela melhoria do seu desempenho escolar: • Gestão de aprendizagem, • Gestão administrativa, • Gestão de recursos humanos. Os membros dos Conselhos da Fundação Lemann e do IGE acreditam que a responsabilidade de garantir educação de qualidade a uma nação é de toda a sociedade e não apenas das autoridades competentes . A primeira edição do programa Gestão para o Sucesso Escolar Curso à distância de capacitação para diretores de escolas públicas representou um investimento de US\$ 1,2 milhões, funcionando como piloto. O desenvolvimento do conteúdo, a familiarização com as ferramentas de educação à distância e a verificação da sua eficácia resultaram na definição de um modelo ajustado para novas edições. Dez por cento das escolas participantes que obtiveram os melhores resultados foram premiadas : o diretor com uma viagem técnica ao Instituto de Planejamento da Educação da Unesco em Buenos Aires (Argentina) e a escola com uma verba de U\$ 3 mil para investir em projetos de melhoria da aprendizagem (p.15).

	A abordagem do investimento social da Fundação é a escola vista por dentro , ou seja, pelas lentes da gestão no seu sentido mais amplo: a otimização dos recursos disponíveis para que os alunos possam desenvolver o máximo de seu potencial (p. 9).
2005	A abordagem tem três pilares, cada um serve de suporte para um grupo de desafios de investimento e, conseqüentemente, de projetos: >> Gestão da aprendizagem – é a gestão dos recursos envolvidos no atendimento aos alunos, quer nas escolas, quer nas secretarias. Os projetos deste pilar envolvem treinamento e formação das lideranças de gestão (nas escolas ou nas secretarias) e o estímulo à avaliação de desempenho dos alunos e seu uso qualificado .

Fonte: Fundação Lemann. Sistematizado por Sakata (2018, p. 100).

Após a reflexão das concepções acima expressas e levando em consideração a observação dos relatórios anuais, inferimos que para além da gestão por resultados, assumidas pela Fundação Lemann, uma outra intencionalidade pode ser atribuída, que se configura no desenvolvimento progressivo de uma racionalidade empresarial levada para o âmbito escolar, envolvendo alunos, professores, gestores, dirigentes municipais em que os recursos a serem otimizados possuem prioridade em relação ao que pela Fundação Lemann e é defendido como qualidade educacional.

A compreensão do entendimento sobre qualidade educacional apresenta um campo polissêmico que muda de acordo com os contextos sociais e econômicos. Mediante os processos de democratização da sociedade brasileira pós-ditadura, a qualidade educacional estava associada à conquista da universalização de ensino, pois, o quantitativo de escolas e vagas eram insuficientes. A partir da ampliação da oferta de vagas e acesso, outros problemas emergiram, como a evasão e a repetência, uma vez que a concepção de qualidade passou a ser vinculada a um sistema de avaliação padronizado. Nesta compreensão, conforme Tedesco e Rebelatto (2015), a qualidade educacional passa a ser referenciada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala.

De acordo com Azevedo (2014), outra concepção de qualidade educacional também pode ser atribuída aos desdobramentos, em relação aos novos padrões da ótica neoliberal pós anos 90, sendo acrescido ao debate, o conceito de qualidade total, que pertence às empresas e ao mercado. Em consequência disso, essa perspectiva privilegia a educação por resultados e pressupostos do gerencialismo.

Em seus estudos, Maranhão e Marques (2015) consideram a existência de uma abordagem fundamentada na lógica do mercado e outra centrada na qualidade socialmente referenciada. As autoras compreendem que a gestão que busca uma qualidade socialmente referenciada contribui para o fortalecimento da escola pública, objetivando a emancipação dos

sujeitos sociais. Já a qualidade educacional, associada à lógica do mercado, pauta-se numa gestão de resultados em curto prazo com grandes possibilidades de sucesso escolar.

Sobre esses apontamentos, entendemos que apesar dos múltiplos sentidos atribuídos ao que se define na perspectiva de qualidade educacional, atualmente, consideramos que a abordagem estruturante, diante do nosso objeto de estudo, pauta-se na qualidade educacional que mais se aproxima da adotada no Estado de Pernambuco, que é a de resultados a curto prazo por meio da abordagem baseada na lógica do mercado, nos termos de Maranhão e Marques (2015).

3.3 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”

O Programa “Educar pra Valer” - EPV foi instituído pela Associação Bem Comum²⁴, em parceria com a Fundação Lemann, em junho de 2018, tendo como propósito prestar assessoria técnica e gratuita aos municípios partícipes, apoiando-os na implementação de boas práticas de gestão, tendo como parâmetro as evidências e os resultados alcançados no município de Sobral - CE e no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no Ceará. O programa trabalha de forma conjunta com o município, tendo por objetivo melhorar o rendimento e desempenho dos alunos ao longo de quatro anos.

Durante seu percurso de implementação e consolidação, o EPV se compromete de maneira a ofertar uma assessoria técnica/pedagógica para com os municípios integrantes. Podemos identificar como objetivos centrais do programa:

- Consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade;
- Eliminar o abandono escolar;
- Reduzir a distorção idade/série;
- Elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática de acordo com os parâmetros da Prova Brasil;
- Superar as metas do IDEB.

²⁴ **Associação Bem comum:** Numa perspectiva para o desenvolvimento integral desses indivíduos, a fim de prepará-los para a vida adulta, buscamos combinar processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluam a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidade, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, o desfrutar do lazer, a criação cultural e a participação social. Nessa direção, nossos programas e parcerias constroem espaços, ações e atividades que permitem a vivência dessas crianças e adolescentes, promove a formação em habilidades e consciência necessárias para que eles sejam capazes de pensar e planejar suas próprias vidas a partir de seus interesses, aliados a responsabilidade social de cidadão.

De acordo com seus documentos regulatórios, a intenção do Programa “Educar pra Valer” não é simplesmente repetir ou copiar as ações de Sobral e do Ceará junto aos municípios participantes. O programa trabalha de forma a desenvolver nas equipes das Secretarias de Educação e das escolas a mesma cultura de comprometimento e foco com a aprendizagem dos alunos. As experiências, exemplos e ferramentas de Sobral, como em todo Ceará, são compartilhadas para que o processo possa acontecer de maneira formativa, porém, não existem receitas prontas e as soluções precisam ser construídas considerando o contexto local, o protagonismo e a liderança do município para buscar melhorias na educação.

O EPV deve contar com o pleno comprometimento e liderança do Prefeito(a) e do(a) Secretário(a) de Educação, pois, a atuação e liderança dos referidos gestores, são elementos essenciais para que o município seja capaz de inspirar e mobilizar toda a equipe da secretaria, escolas, alunos, pais e toda a comunidade.

Atualmente, o programa está distribuído em 48 municípios, em 11 Estados diferentes, contendo 05 capitais. A região nordeste tem o maior destaque, com relação à adesão ao programa, sendo 38 municípios participantes, tendo no Estado da Paraíba o maior de número de municípios contemplados, sendo 11 deles. Até o presente momento, não há indícios da implementação do programa da região centro-oeste.

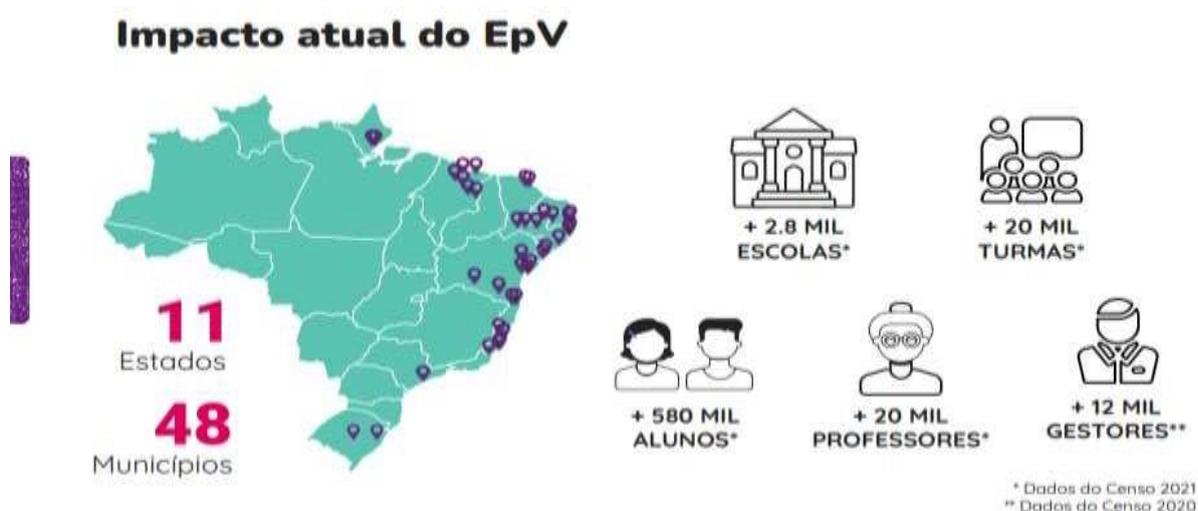
Quadro 6 – Municípios contemplados no programa no território nacional

REGIÃO	ESTADO	MUNICÍPIOS
NORTE	AMAPÁ	Macapá, Santana.
NORDESTE	BAHIA	Alagoinhas, Camaçari, Eunápolis, Guanambi, Mata de São João, Porto Seguro, Salvador, Simões Filho, Vitória da Conquista.
	CEARÁ	Caucaia, Fortaleza.
	MARANHÃO	Barreirinhas, Itapecuru Mirim, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, São Luís, Timon, Vargem Grande.
	PARAÍBA	Bayeux, Cabedelo, Cajazeiras, Conde, João Pessoa, Mamanguape, Monteiro, Patos, Princesa Isabel, Queimadas, Sousa.
	PERNAMBUCO	Igarassu, Olinda , Paulista, Pesqueira, Salgueiro, Serra Talhada.
	SERGIPE	Aracaju, São Cristóvão.
SUDESTE	ESPÍRITO SANTO	Cachoeiro de Itapemirim, Linhares, Nova Venécia, Vila Velha, Vitória.
	SÃO PAULO	Ferraz de Vasconcelos
SUL	RIO GRANDE DO SUL	Cachoeira do Sul, Novo Hamburgo.

Fonte: Sistematizado pela autora (2023).

De acordo com material de divulgação disponibilizado pelo Programa, o impacto das pessoas envolvidas por meio dessa adesão está exposto na tabela abaixo.

Figura 1– Número de pessoas impactadas pela política do EPV.



Fonte: Material disponibilizado pela Secretaria de Educação (2022).

a) Equipe do Programa

A Equipe do Programa “Educar pra Valer” é composta por um grupo executivo, um grupo de coordenadores e consultorias contratadas. Todos possuem ampla experiência em Gestão Pública da Educação. Integram o grupo executivo do Programa “Educar pra Valer”: Clodoveu Arruda²⁵, Márcia Campos²⁶ e Maurício Holanda²⁷. Estes participaram da reforma Educacional do município de Sobral – CE, onde o Índice de Desenvolvimento da Educação

²⁵ **José Clodoveu de Arruda Coelho Neto**, mais conhecido como Veveu Arruda, é professor e advogado. Foi secretário da Cultura (1997-2004), vice-prefeito (2005-2010) e prefeito (2011-2016) do município de Sobral, tendo destaque pelo trabalho realizado em áreas estratégicas de Educação, Saúde, Habitação e Desenvolvimento Social. No ano de 2009, assumiu a Superintendência do IPHAN no Ceará. Atualmente é diretor executivo da Associação Bem Comum.

²⁶ **Márcia Cavalcante Oliveira Campos** é graduada em psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É mestre e doutora em educação pela UFC. Foi uma das idealizadoras do PAIC e coordenadora da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios na Secretaria da Educação do Ceará (2007-2012). Márcia é ex-secretária adjunta da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e ex-secretária adjunta da Secretaria da Educação do Ceará. Atualmente é coordenadora executiva do Programa “Educar pra Valer”.

²⁷ **Maurício Holanda Maia** é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É mestre e doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento (MPOG). Maurício é ex-secretário de Educação do Estado do Ceará e ex-secretário de Educação do Município de Sobral. Atualmente é consultor legislativo da Câmara Federal para a área de Educação, Cultura e Esporte e Diretor Presidente da Associação Bem Comum.

Básica (IDEB), nos anos iniciais do ensino fundamental, passou de 4,0 para 8,4, entre 2005 e 2019, ficando muito acima da média nacional de 5,7, em 2019²⁸, considerando as escolas públicas municipais com mais de 50 mil habitantes.

É importante também destacar que a referência atual do IDEB, no município de Sobral - CE, apresentou decréscimo, na avaliação de 2021, considerando os municípios com mais de 50 mil habitantes. Com isso, o índice do município foi de 8,0, uma situação de decréscimo que também pode ser visualizada nível nacional, tendo, talvez, uma possível relação com a pandemia, uma vez que a média nacional, utilizando como referência as escolas públicas municipais, foi de 5,8.

O referido grupo também ajudou a estruturar o programa denominado PAIC²⁹, em 2007, na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que tinha por objetivo replicar o que havia dado certo em Sobral e nos demais municípios cearenses. Como resultado, o IDEB do Ceará que, em 2005, era 2,8, passou a 6,3, ultrapassando a média brasileira. Nessa conjuntura, o trabalho da equipe de coordenadores consistiu em acompanhar de perto a partir da interação com as Secretarias Municipais de Educação e de visitas *in loco*, com vistas à implementação das medidas adotadas pelos municípios integrantes do programa, para melhorar os resultados de sua Rede de ensino.

b) O programa “Educar pra Valer” em Olinda

A Secretaria de Municipal de Educação de Olinda, a partir de fevereiro de 2019, adotou a parceria com o Programa “Educar pra Valer” com duração de um período de quatro anos, compreendendo, assim, uma política de governo. Deste modo, a partir de março de 2019, o Programa “Educar pra Valer” realizou formação continuada para diretores escolares e coordenadores pedagógicos, além da equipe de assistentes técnico-pedagógicos. A Formação abordou como tema central “Avaliação e monitoramento da aprendizagem”. Segundo o coordenador do Programa, na época, Júlio Cavalvanti, “a escolha por Olinda se deu pela capacidade de crescimento que a Rede Municipal vem demonstrando, revelados por estudos

²⁸ Fonte: INEP.

²⁹ Programa de Alfabetização na Idade Certa com foco na Educação Infantil e Alfabetização. Desde 2015, o Programa passou a se chamar MAIS PAIC (MAIS PAIC - Programa de Aprendizagem na Idade Certa) com escopo em toda educação infantil e ensino fundamental.

realizados, referente aos últimos dados dos resultados do IDEB, com crescimento de 4,0 para 4,5 pontos³⁰, em 2017.

Ainda, no tocante dessa parceria entre a Secretaria de Educação de Olinda e o EPV, houve a inserção de uma Consultoria Educacional, neste caso sendo empreendida pela Lyceum, esta realizada diretamente pelo EPV. A Lyceum³¹ trabalha com formação de professores do Ensino Fundamental, elaboração de material didático-pedagógico, avaliação diagnóstica e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com sugestão de intervenções na gestão do ensino e no processo pedagógico. O trabalho da Lyceum é focado, portanto, em três áreas que se interligam: o material didático-pedagógico estruturado, a avaliação e o acompanhamento.

Assim sendo, mediante essas parcerias firmadas, foi realizado um estudo demográfico e socioeconômico do município, além de simultânea aplicação de uma avaliação diagnóstica da rede municipal, entre todos os estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental e, diante da análise dos resultados desta avaliação diagnóstica, a Secretaria de Educação de Olinda juntamente com a equipe técnica do EPV, constroem metas ousadas e ações que serão implantadas no ambiente escolar para melhorar a aprendizagem dos alunos em parceria com os gestores, coordenadores e professores.

O instrumento normativo desta parceria no município de Olinda é instituído através de um Acordo de Cooperação Técnica, disponível no apêndice, e um Plano de Ação. Em conformidade com o Acordo de Cooperação Técnica, a Associação Bem Comum, que possui finalidade estatutária, concebeu ao Programa “Educar pra Valer”, a incumbência de promover assessoria técnica, capacitação e consultoria na área educacional, visando à melhoria da gestão pública, da eficiência administrativa e da eficácia das políticas públicas.

c) Responsabilidades dos Partícipes: Município x Bem Comum

O programa “Educar pra Valer” disponibilizará consultorias especializadas, sem ônus, para a rede municipal, com a finalidade de assessorar o município nas ações supracitadas. Além disso, disponibilizará uma equipe de coordenadores, também chamados de superintendentes, com ampla experiência em gestão pública da Educação, para acompanhar os municípios participantes na implementação das ações a serem desenvolvidas no ano em curso.

³⁰ Disponível em: <https://www.olinda.pe.gov.br/programa-educar-para-valer-e-lancado-em-olinda/> Acesso em 23 out. 2020.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCa091NCGA15afYLzS2i67rA/about> Acesso em 05 nov. 2020.

O programa também oferecerá momentos formativos e de troca de experiências para os participantes em Seminários regionais e nacionais.

No âmbito municipal, é de extrema importância que o (a) Prefeito(a) e Secretário(a) da Educação demonstrem clareza, em relação aos desafios e compromissos quanto aos esforços necessários para Rede de ensino, em garantir o direito à aprendizagem para os estudantes das escolas públicas. O pleno comprometimento desses líderes é condicionante para o sucesso e para execução das seguintes atividades:

- Participar das agendas, com o grupo executivo do programa, que serão combinadas com antecedência;
- Designar membros da equipe para liderar a realização das ações pela rede;
- Realizar sistemática de avaliações externas à escola, provendo logística de transporte, impressões e todos os insumos necessários para o cumprimento deste fim;
- Prover materiais pedagógicos para alfabetização e realizar formação continuada de professores;
- Oferecer todas as condições necessárias para que aconteça sistematicamente o acompanhamento às escolas pela equipe da secretaria;
- Aperfeiçoar o processo de seleção de diretores e coordenadores pedagógicos escolares, quando necessário, considerando critérios técnicos de competência, perfil profissional e ética;
- Subsidiar o deslocamento de sua equipe e fornecer todo o apoio necessário para que ela possa participar das reuniões e encontros formativos, em âmbito estadual e nacional;
- Apoiar o transporte terrestre da equipe de coordenação do Programa “Educar pra Valer”.

É importante esclarecer que a gratuidade do programa é referente à assessoria técnica e/ou pedagógica prestada ao município, uma vez que à execução das ações acima descritas deve-se demandar o planejamento de investimentos e custos pelo município. Ainda, no Acordo de Cooperação Técnica, na sexta cláusula, esta parceria não envolve transferência de recursos financeiros entre as partes, tampouco acarreta qualquer favorecimento, em qualquer relação prévia ou posterior ao estabelecimento deste Acordo.

d) Metodologia do Programa

A metodologia do Programa “Educar pra Valer” foi desenvolvida a partir de uma base teórica e de uma base prática, além das experiências e dos aprendizados obtidos em Sobral e do Ceará. Sobre a base prática, o programa construiu uma experiência piloto, em 2018 em cinco municípios pertencentes a cinco estados brasileiros: Rio Grande do Sul (Cachoeira do Sul), Pernambuco (Garanhuns), Paraíba (Conde), Maranhão (Codó), Bahia (Vitória da Conquista). Atualmente, atua em 48 redes municipais de ensino, em 11 Estados brasileiros, beneficiando cerca de 580 mil estudantes. Sobre a base teórica, pesquisas e evidências experimentais têm demonstrado que é fundamental uma abordagem sistêmica para vencer os desafios educacionais relacionados à melhoria da qualidade da aprendizagem.

A abordagem sistêmica se desdobra em ações que podem ser concentradas em cinco eixos de atuação: **a) Gestão da rede Educacional; b) Avaliação; c) Formação; d) Acompanhamento Escolar; e) Sustentabilidade e Comunicação**, conforme imagem abaixo, bastante utilizada nos encontros formativos promovidos pelo programa.

Figura 2 – Eixos de atuação da Abordagem Sistêmica – EPV.



Fonte: Material de divulgação EPV (2019).

Os eixos são interdependentes e complementares. Possuem atenção voltada para o processo de implementação de uma política educacional que compreende a escola e a sala de aula, como a prioridade de todos os profissionais da rede.

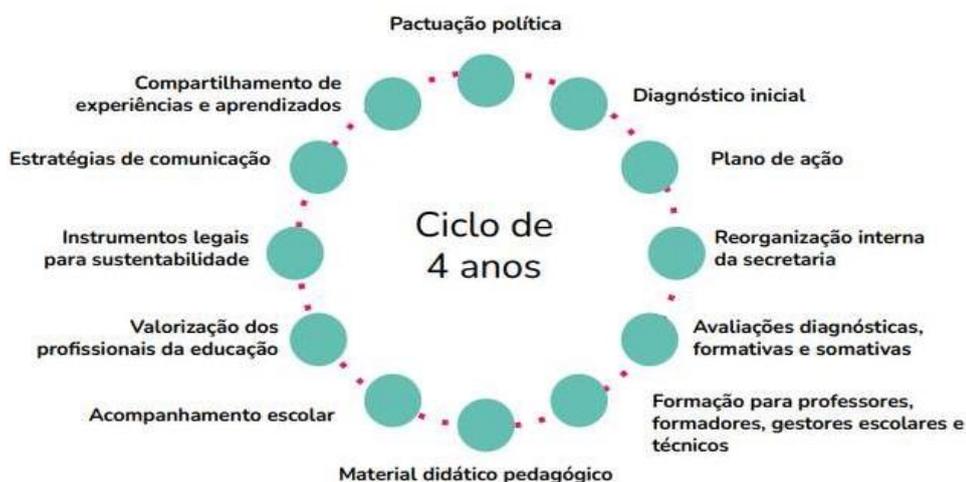
Neste contexto, a gestão da rede municipal define a política educacional e o plano de metas, com base em diagnóstico realizado a partir de indicadores de aprendizagem, fluxo escolar e metas a serem atingidas.

Concomitantemente, o EPV defendendo uma política com foco na aprendizagem, visando à melhoria dos resultados da escola, ressalta que, para isso, deve-se aperfeiçoar a gestão pedagógica do sistema através de um conjunto de medidas que incluam a formação pedagógica de professores, coordenadores e gestores, com a finalidade de melhorar a qualidade técnica do ensino e aprendizagem. Definidas as metas de aprendizagem, elas devem ser constantemente acompanhadas pela secretaria e avaliadas sistematicamente, a fim de possibilitar insumos às intervenções no ano letivo em curso.

e) Como funciona o programa?

Os eixos anteriormente mencionados, como foco do Programa “Educar pra Valer”, serão trabalhados com a gestão municipal através de um Modelo Sistêmico de Intervenção.

Figura 3 – Modelo Sistêmico de Intervenção.



Fonte: Material de divulgação EPV (2019).

O modelo sistêmico de intervenção é um plano previsto para uma ação num período de quatro anos no município participante. Este recorte temporal na concepção do programa não

pode estar atrelado a uma política de governo, mas sim, por defenderem que é o tempo necessário para conseguir mensurar os impactos do programa, no sentido, inclusive, da continuidade das ações independentes de questões político-partidárias. São constituintes do modelo de intervenção:

- Diagnóstico inicial da rede;
- Apoio à construção de um plano de ação focado na melhoria da aprendizagem e no sucesso dos alunos;
- Formações para professores, formadores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e técnicos da secretaria;
- Apoio técnico para estruturação e qualificação da política de formação local;
- Apoio à implementação das avaliações diagnósticas ³² da rede;
- Leitura de resultados da avaliação e sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, bem como na gestão da secretaria e das escolas;
- Implementação de um processo de acompanhamento às escolas;
- Suporte às ações de comunicação e sustentabilidade do programa na rede, bem como a valorização dos profissionais da educação.
- Reordenamento da rede;
- Consultoria em financiamento da educação.

Em conformidade com o documento do Plano de Ação estabelecido por meio dessa parceria, nos chamou a atenção a possibilidade de “consultoria em financiamento da educação”, termo este que, nos limites desta pesquisa, não apareceu em nenhum material de divulgação.

Ainda, dentro dessa configuração, são realizadas ações anuais com os municípios de cada Estado, para que sejam trabalhadas, em três instâncias: no âmbito municipal, encontros mensais e individuais da equipe do EPV, com a equipe municipal (Secretaria de Educação e Escolas da rede); no âmbito estadual, encontros bimestrais e coletivos da equipe do “Educar pra Valer”, com os municípios que participam do programa no Estado e; em última instância, um encontro a nível nacional, que se estabelece através de encontros anuais e coletivos da equipe do EPV com municípios de diversos Estados.

³² As avaliações diagnósticas, assim com as avaliações aplicadas posteriormente (formativa e somativa) são elaboradas pela Lyceum tendo como base as habilidades previstas nas avaliações em larga escala.

f) Execução do Programa

A agenda de trabalho com o município tem início com o diagnóstico inicial (estudo dos indicadores do município), que oferecerá os subsídios para a definição de metas em caráter macro. Para isto, o programa utiliza as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aplicação de uma prova diagnóstica, do tipo avaliação externa censitária, nos 2º e 5º anos do ensino fundamental anos iniciais, com a finalidade de identificar:

- O nível de aprendizagem, leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à alfabetização dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental;
- O nível de fluência de leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à língua portuguesa e matemática dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental.

O diagnóstico observado, através do resultado dessas avaliações, direciona a elaboração do Plano de Ação. É importante destacar que, em decorrência da pandemia da COVID-19, o cronograma não pode ser aplicado tal como previsto. Como consequência, a terminalidade do programa está prevista para o ano de 2024, momento em que se entende que a rede de ensino terá desenvolvido uma concepção de sustentabilidade das ações perante a experiência com o programa.

g) Duração da assessoria e processo de desligamento

O Programa EPV desenvolverá assessoria em até quatro anos, em cada rede municipal, quando será esperado que o município tenha conseguido avançar em suas metas de aprendizagem. A desistência de participação no programa, por parte do município, poderá acontecer a qualquer tempo, por iniciativa de qualquer das partes. O programa também poderá propor o desligamento a partir da constatação de que os compromissos assumidos pelo município não estão sendo cumpridos.

3.4 ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (ABC)

De acordo com fontes primárias e em consonância com a página oficial da Associação Bem Comum (ABC), na internet, a trajetória se iniciou quando um grupo de executivos participou da Reforma Educacional do município de Sobral/CE, onde o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos anos iniciais do ensino fundamental, passou de 4,0 para 8,4, entre 2005 e 2019, ficando muito acima da média nacional, de 5,7 em 2019.

Também ajudou a estruturar o programa denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que tinha por objetivo replicar o que deu certo em Sobral, nos demais municípios cearenses. Como resultado, o Ideb do Ceará que, em 2005, era 2,8, passou a 6,3, ultrapassando a média brasileira.

Ressaltamos o disposto na página oficial da Associação Bem Comum, “aprender a ler e escrever na idade certa é o primeiro passo para ter sucesso na aprendizagem”, mensagem inicial da plataforma de acesso público. Ainda em relação ao que se observa na página inicial, é possível identificar a abrangência da Associação Bem Comum, no território nacional, em 14 Estados envolvidos, a saber: Amapá, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul; compreendendo 1.715 (um mil setecentos e quinze) gestores; impactando os processos de aprendizagem de 1.332.206 (um milhão, trezentos e trezentos e trinta e dois mil e duzentos e seis) estudantes.

Fundada em 2018, a Associação Bem Comum (ABC),³³ é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública com atuação na rede de escolas municipais e na Gestão da Educação dos diversos Estados. A Associação Bem Comum também é responsável pelos Programas “Educar pra Valer” e da Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração (PARC), em consonância com outras organizações não governamentais (ONGs).

Ainda, em sua página oficial, destaca-se, como missão, a garantia ao direito à educação de qualidade e à alfabetização de todas as crianças, na idade certa, de forma efetiva, equitativa e sustentável, durante todo o ciclo educacional. Para tanto, a Associação Bem Comum apoiará Estados e municípios para garantir que professores e gestores educacionais, escolares e políticos tenham habilidades, competências e compromissos que priorizem investimentos, assegurem a consolidação de uma política pública de estado e promovam uma escola inclusiva, que estimule o engajamento da comunidade em prol da aprendizagem.

³³ Disponível em: <https://site.abemcomum.org/> Acesso em 16 de jul. 2022.

3.5 CONSULTORIA LYCEUM

Criada no ano de 2009, a Lyceum Consultoria Educacional³⁴ vem trabalhando desde então com formação de professores do ensino fundamental, elaboração de material didático-pedagógico, avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, com sugestões de intervenção na gestão do ensino e no processo pedagógico. De acordo com a página oficial, foi fundada pelos professores Joan Edesson de Oliveira e Jocelaine Rossi Duarte e tem sede na cidade de Sobral, no estado do Ceará.

A Lyceum começou a desenvolver os seus trabalhos nos municípios de Acopiara, Alcântaras, Apuiarés, Barbalha, Barroquinha, Bela Cruz, Cariré, Cedro, Coreau, Frecheirinha, Guaraciaba do Norte, Groaíras, Hidrolândia, Iguatu, Maranguape, Martinópolis, Meruoca, Morrinhos, Pacujás, Reriutaba, Sobral e Tianguá.

No ano de 2018, prestou consultoria ao Programa “Educar pra Valer”, desenvolvido pela Associação Bem Comum, nos municípios de Cachoeira do Sul-RS, Codó-MA, Conde- PB, Garanhuns-PE e Vitória da Conquista-BA. Em 2019, com a expansão do Programa “Educar pra Valer”, atuou em todos os vinte e três municípios atendidos pelo mesmo, com produção de material didático-pedagógico, formação de professores, produção de avaliações diagnósticas e formação de gestores. Atualmente, atua nos quarenta e oito municípios atendidos pelo “Educar pra Valer”.

Destacamos, também, que a Lyceum Consultoria, não aparece no Acordo de Cooperação com a Prefeitura de Olinda, mas aparece nas capas de todos os materiais estruturados e orientações didáticas utilizadas pelo Programa “Educar pra Valer”, bem como na realização de formação continuada para os professores e técnicos da Rede municipal de ensino.

³⁴ Disponível em: <https://consultorialyceum.com.br/sobre/> Acesso em 06 de ago. 2022.

4 CARACTERIZANDO O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Este capítulo reúne o esboço da construção histórica, geográfica e política do município de Olinda, com foco nas características da política educacional. A análise será delineada de forma que se compreenda os mecanismos de gestão democrática, em consonância com seus indicadores educacionais.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE OLINDA-PE

Relata-se que o nome de Olinda foi dado por Duarte Coelho, ao encontrar uma pequena aldeia denominada pelos nativos de Marim. Conta-se que o fidalgo português, ao avistar a bela paisagem do alto de uma colina tenha dito: “Ó linda situação para se construir uma vila”. Se tratando da temporalidade, não se sabe com exatidão o dia da fundação de Olinda, sabe-se que o povoado prosperou e que, em 1537, já se tinha constituído como vila. Naquele período, a principal fonte de renda era por meio do extrativismo vegetal, inicialmente através do pau-brasil e, posteriormente, pela cana-de-açúcar, tornando-se um dos centros econômicos mais prósperos e luxuosos do Nordeste.

Com a invasão dos holandeses, em 16 de fevereiro de 1630, Olinda foi incendiada e a sede da capitania foi transferida para Recife, que até hoje ocupa o posto de capital do Estado. Aos poucos, a cidade foi se reerguendo, ocupando o cenário coadjuvante frente ao protagonismo tomado pela nova sede da capitania.

Contudo, a cidade não perdeu seu encanto e beleza. O conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico foi tombado pelo IPHAN, em 1968, e reconhecida como cidade Patrimônio Mundial Cultural, pela UNESCO, em 1982. Olinda é considerada uma das cidades históricas mais importantes do Brasil, não apenas pelo título concedido, mas por ser intitulada também como primeira Capital Brasileira da Cultura.

Atualmente, a cidade de Olinda integra um dos quatorze municípios integrantes da Região Metropolitana do Recife (RMR). A Região Metropolitana do Recife, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE (última contagem oficial da população), é a maior região metropolitana do Norte-Nordeste, a sexta maior do Brasil e uma das 120 maiores do mundo, além de ser a terceira área metropolitana mais densamente habitada do país, superada apenas por São Paulo e Rio de Janeiro.

Concentrando aproximadamente 65% do PIB pernambucano, desempenha um forte papel centralizador no Nordeste brasileiro, com uma área de 2.770.452 Km², tendo abrigado grande número de sedes regionais e nacionais de instituições e empresas públicas e privadas, sendo composta por 14 municípios, com características descritas abaixo.

Quadro 7 – Aspectos dos municípios da RMR.

Município	Área (Km ²) (2021)	Estimativa de População (2021)	Densidade Demográfica (2010)	IDHM (2010)	PIB - per capita (2019)
Abreu e Lima	126.384	100.698	748,29	0,679	17.756,99
Araçoiaba	96.360	20.936	188,38	0,592	7.289,28
Cabo de Santo Agostinho	445.343	210.796	412,33	0,686	47.924,83
Camaragibe	51.321	159.945	2.818,46	0,692	13.514,39
Igarassu	306.879	119.690	333,88	0,665	22.720,23
Ilha de Itamaracá	66.146	27.076	328,17	0,653	9.679,82
Ipojuca	521.801	99.101	152,98	0,619	132.206,17
Itapissuma	73.968	27.144	320,19	0,633	69.380,68
Jaboatão dos Guararapes	258.724	711.330	2.491,82	0,717	19.750,50
Moreno	196.073	63.792	289,16	0,652	11.073,15
Olinda	41.300	393.734	9.063,58	0,735	14.713,81
Paulista	96.932	336.919	3.087,66	0,732	13.681,83
Recife	218.843	1.661.017	7.039,64	0,772	33.232,26
São Lourenço da Mata	264.190	114.910	392,57	0,653	11.121,96

Fonte: IBGE (2019).

Figura 4 – Mapa da Região Metropolitana do Recife – RMR.



Fonte: IBGE (2019).

Conforme os dados acima, Olinda representa a menor área territorial da RMR, e apresenta a maior densidade demográfica, conforme o recorte em análise.

A economia do município é baseada no setor de serviços, voltado para o turismo. Hotéis, bares, restaurantes, transportes, serviços financeiros, comunicações, tudo se mobiliza para o atendimento às necessidades de milhares de visitantes e o fornecimento de suporte para as atrações locais. O Carnaval é a data principal para a cidade, atraindo visitantes do mundo todo e gerando recursos.

Atualmente a gestão pública municipal é presidida pelo prefeito Lupércio Carlos do Nascimento, mais conhecido como “Professor Lupércio”. Lupércio possui licenciatura Plena em Matemática, além de ser Bacharel em Direito.

Na trajetória política do atual prefeito do município, o mesmo foi eleito vereador de Olinda por duas vezes, nos anos 2008 e 2012; foi deputado estadual em 2014; e em 2016 foi eleito prefeito de Olinda pelo Partido político Solidariedade, ao derrotar Antônio Campos, do Partido Socialista Brasileiro - PSB.

Foi reeleito em 2020 com a maior votação histórica de Olinda ao derrotar João Paulo, do Partido Comunista do Brasil - PCdoB. Dentro desse contexto, é merecedor de destaque que o Professor Lupércio se identifica como cristão protestante e recentemente filiou-se ao Partido Social Democrático – PSD.

4.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE OLINDA

Com relação aos aspectos educacionais, a Rede municipal de Olinda, de acordo com o Censo Escolar 2022, matriculou, em sua rede de ensino, 25.341 alunos, em todas as etapas e modalidade de ensino disponibilizados pelo município. Os estudantes estavam distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 8 – Distribuição dos estudantes conforme Censo – 2022.

Etapas da Educação Básica	Total
Creche	894
Pré-escola	3.435
Ensino Fundamental Anos Iniciais	14.306
Ensino Fundamental Anos Finais	5.471
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	688
Total de Estudantes	25.341

Fonte: DAPPPRE – Secretaria de Educação de Olinda (2022).

De acordo com a Diretoria de Acompanhamento Pedagógico dos Programas e Projetos e Registro Escolar (DAPPPRE), a Secretaria Municipal de Educação mantém 73 escolas, sendo destas, três em zona rural e cinco urbanas, em Tempo Integral. É importante destacar que em toda a rede municipal, 68 escolas garantem o acesso ao cargo de diretor (a) e vice- diretor (a) escolar, por meio do processo democrático, ou seja, é ofertado, aos professores efetivos e aptos da rede, a oportunidade de ingressarem na referida função, desde que tenham aprovação em curso formativo e sejam eleitos de maneira democrática.

Por outro lado, nas escolas de Educação em Tempo Integral, o acesso ao cargo de gestor escolar se concretiza mediante indicação por parte da Secretaria de Educação, regulamentada pelo Decreto Municipal de Nº 023/2021. Devido a essa especificidade, existe certa distinção com relação ao cargo de direção, existindo o diretor(a) administrativo(a) e o diretor(a) pedagógico(a).

Ainda conforme a DAPPPRE e o Departamento de Gestão Escolar (DGE), todas as 73 escolas da Rede municipal possuem conselhos escolares vigentes e atuantes, tendo no final de novembro de 2021 realizado ampla sensibilização da comunidade para realização das eleições referentes ao biênio (2021-2023).

No que se refere à inserção do município na Política Educacional do Governo Federal, a Secretaria Municipal de Educação de Olinda fez adesão de programas oriundos do Ministério da Educação, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola³⁵ (PDDE) que, possui caráter complementar e tem o objetivo de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários, convergindo para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias, em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como no incentivo à autogestão escolar e ao exercício da cidadania, com a participação da comunidade.

Os programas ativos que estão disponíveis ao município são: o PDDE Básico³⁶ : destinando-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que oportunize a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica; o PDDE Estrutura, através do Programa Escola Acessível³⁷ , para promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos nas escolas públicas

³⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde> Acesso em 19 mar. 2022.

³⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde> Acesso em 19 mar. 2022.

³⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acesivel-novo> Acesso em 19 mar. 2022.

de ensino regular; e o PDDE Qualidade, que inclui o programa Educação Conectada³⁸, garantindo promoção e acesso à inovação tecnológica.

No início de 2022, houve a adesão do Programa Tempo de Aprender³⁹, voltado para alfabetização das crianças da idade certa, por meio da Política Nacional de Alfabetização- PNA, destinado às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

É importante esclarecer que, embora estes recursos estejam ativos e disponíveis ao município, nem todas as escolas conseguem tê-los, pois, a contemplação destes está atrelada ao atendimento dos seguintes critérios: criação de uma Unidade Executora (UEx); existência de um Estatuto aprovado e atas atualizadas. Posto isto, o quantitativo de escolas no município de Olinda que conseguem atender aos critérios estabelecidos para terem os recursos oriundos do Governo Federal são de apenas 39 escolas, correspondendo assim a um percentual de 54% das escolas da Rede municipal.

Na política implementada por intermédio do Governo do Estado de Pernambuco - voltada para o incentivo e garantia de alfabetização a todos os estudantes da rede pública até sete anos de idade, ou seja, até o final do segundo ano dos anos iniciais - foi criado o Programa Criança Alfabetizada⁴⁰, para o qual, o município de Olinda fez adesão, no segundo semestre de 2019. Em decorrência da mudança de governo, no âmbito estadual, não temos posicionamentos em relação à continuidade do programa. É importante esclarecer, também, que os estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental, além de estarem inseridos neste programa de política de alfabetização estadual, também estão inseridos no Programa Educar para Valer.

No âmbito municipal, a Secretaria de Educação adotou, em consonância com 47 municípios, o Programa “Educar pra Valer”, com foco em todos os estudantes da rede municipal, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental, anos iniciais; em setembro de 2021 criou o Projeto “Reconecta saberes⁴¹”, voltado para reforçar e estimular a aprendizagem dos estudantes do 9º ano, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; com foco nas habilidades socioemocionais, no início de 2022 foi adotado o Programa MindLab⁴²

³⁸ Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/principios-e-historico> Acesso em 19 mar. 2022.

³⁹ Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna> Acesso em 14 nov. 2022.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=5101> Acesso em 19 mar. 2022.

⁴¹ Disponível em: <https://www.olinda.pe.gov.br/reconecta-saberes-reforca-conteudo-da-lingua-portuguesa-e-matematica/> Acesso em 19 mar. 2022.

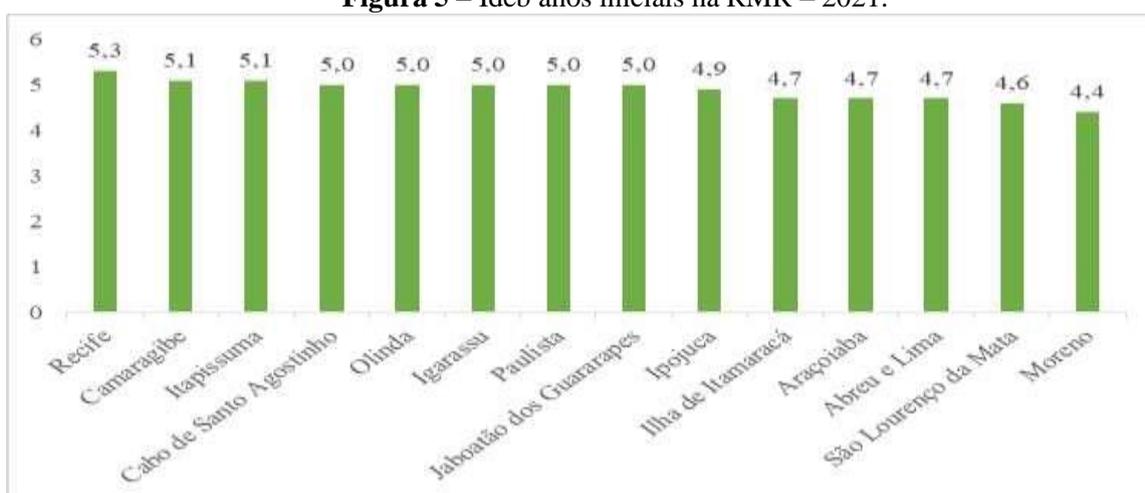
⁴² Disponível em: <https://matricula.mindlab.com.br/familia#menteinovadora> Acesso em 10 nov. 2022.

(MenteInovadora), composto de material estruturado para todos os estudantes dos anos finais, e jogos de raciocínio adequados a cada fase de desenvolvimento do adolescente; e no segundo semestre de 2022, houve a adesão do Projeto Aprova Brasil ⁴³, para os estudantes do 4º, 5º, 8º e 9º Anos, tendo como prioridade o foco nas principais habilidades a serem consolidadas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, disponibilizando material estruturado e acompanhamento das lições e simulados por meio de uma plataforma.

4.2.1 Indicadores educacionais do município de Olinda

Considerando os indicadores revelados através da Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, por meio de avaliações em larga escala, com o objetivo de mensurar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, o município de Olinda, referente aos anos iniciais, manteve, no ano de 2021, a mesma média do ano 2019, que foi de 5,0. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB é uma média calculada a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho (proficiência) nos exames padronizados aplicados pelo INEP.

Figura 5 – Ideb anos iniciais na RMR – 2021.



Fonte: Inep (2021).

⁴³ Disponível em: <https://projetoaprovaBrasil.com.br/> Acesso em 10 nov. 2022.

No ano de 2021, o exame foi realizado em todo território nacional, apesar das críticas tecidas através das desigualdades acentuadas, em virtude da pandemia da COVID-19. O INEP estabeleceu, a nível nacional, uma média de 80% de participação, no caso de Pernambuco e Olinda, a participação no exame foi superior à meta, entretanto, as médias de proficiência, conforme detalharemos a seguir, apresentou decréscimo em ambos componentes curriculares no município de Olinda.

Quadro 9 – Síntese de participação e médias IDEB – anos iniciais – 2021.

Território	Participação	Média - IDEB anos iniciais
Brasil	71,3%	5,8
Pernambuco	92,5%	5,1
Olinda	100%	5,0

Fonte: Inep (2021).

As avaliações do Saeb foram aplicadas entre os dias 8 de novembro e 10 dezembro de 2021, para todos os estudantes da rede pública municipal e estadual, do ensino fundamental e ensino médio. É importante destacar que, embora o município tenha demonstrado certa “estabilidade”, em relação ao IDEB, no recorte da RMR, diante do cenário que se demonstrava em ascensão, ao verificarmos os dados quantitativos conforme série histórica, o panorama qualitativo do município não nos permite essa mesma concepção de “estabilidade”.

Figura 6 – Série histórica do IDEB anos iniciais – Olinda/PE.



Fonte: Inep (2021).

De acordo com o resultado obtido na Prova Brasil, avaliação componente do SAEB, os resultados obtidos entre os estudantes do ensino fundamental são distribuídos em quatro níveis de uma escala de proficiência conforme sistematização a seguir.

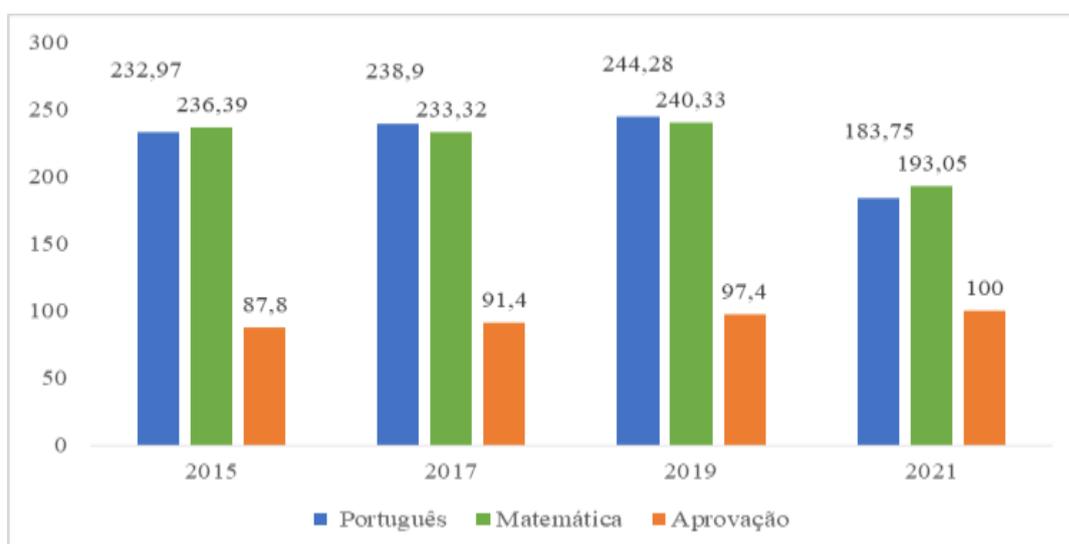
Quadro 10 – Escala de Proficiência SAEB.

Nível de Aprendizado	5º ANO		9º ANO	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Insuficiente	Até 150	0 a 174	Até 200	Até 225
Básico	De 150 a 200	175 a 224	De 200 a 275	De 225 a 300
Proficiente	De 200 a 250	De 225 a 274	De 275 a 325	De 300 a 350
Avançado	Acima de 250	Igual ou maior que 275	Acima de 325	Acima de 350

Fonte: Inep – Sistematizado pela autora (2023).

Os quatro níveis são agrupados em outros dois: nível de aprendizagem inadequado e adequado. Os alunos, nos níveis proficiente e avançado, estão correspondentes ao padrão de desempenho Adequado. Já os alunos nos níveis insuficiente e básico estão contemplados pelo padrão Inadequado. Conforme essa referência, o nível de aprendizado dos estudantes da Rede municipal de Ensino encontra-se no Básico, em ambos componentes curriculares, correspondendo assim a um desempenho inadequado.

Figura 7 – Proficiência média IDEB – anos iniciais 2021- Olinda/PE.



Fonte: Inep (2021).

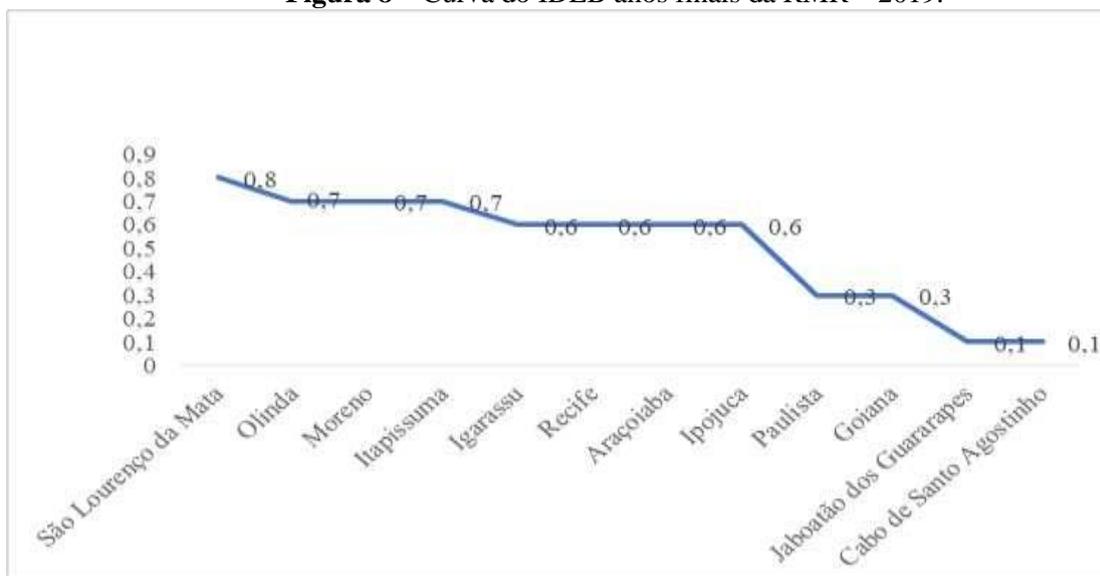
De acordo com o exposto, podemos compreender primeiramente que, para além da média do IDEB, que costumeiramente é associada, quando positiva, à “qualidade

educacional”, devemos considerar, enquanto análise qualitativa, os níveis de proficiência, uma vez que, o índice de aprovação da rede municipal de ensino é considerado na construção dessa média. Conforme os dados dispostos, atingiu uma totalidade de 100% em participação com vistas a Resolução CNE/CP nº02/2020, que previu promoção automática dos estudantes, posto isto, a média conquistada pelo município muito tem a nos revelar sobre os desafios que precisamos superar, em relação à aprendizagem significativa dos estudantes, do que mesmo motivo para comemorar em relação ao ranqueamento da RMR.

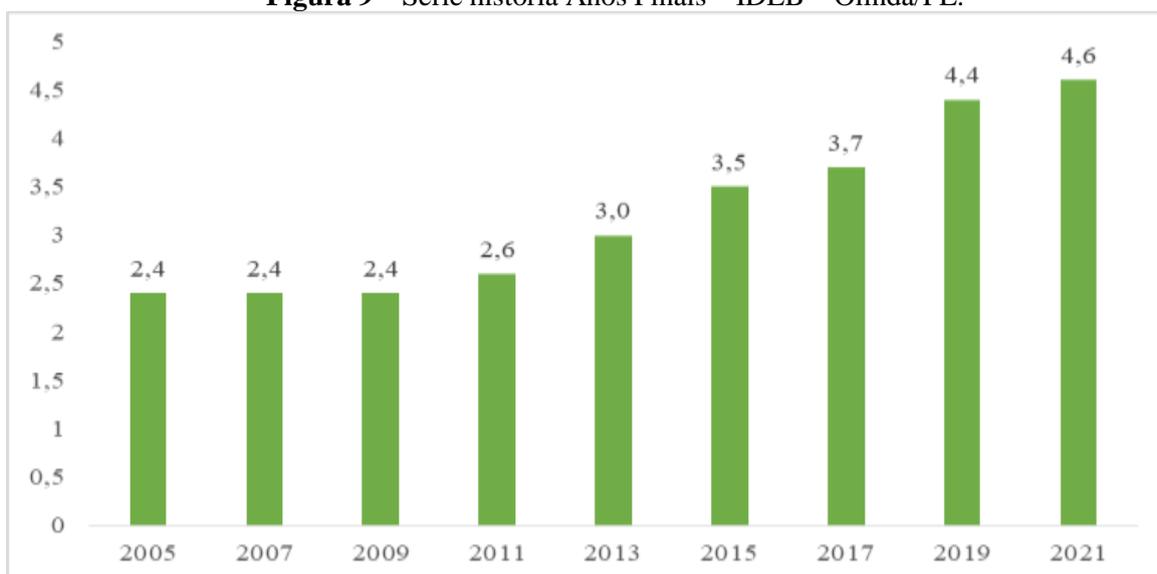
Ainda no tocante aos indicadores de proficiência, analisando os dados entre 2019 e 2021, houve um decréscimo de 32% no componente curricular de língua portuguesa e, no componente curricular de matemática, o índice de proficiência média dos estudantes diminuiu em 24%. Esses indicadores são importantes indícios de como um dos objetivos do Programa “Educar pra Valer” não vem sendo atingido, o que consiste em elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática, de acordo com os parâmetros da ProvaBrasil.

De certo, não queremos, através dessa constatação de análise de indicadores educacionais, desconsiderar o processo pelo qual os estudantes foram afetados, em decorrência da pandemia da covid-19 e pelo desigual acesso a tecnologias durante o ensino remoto, mas tecer inquietações pertinentes ao uso, mau uso, ou abuso dos indicadores apresentados.

Em relação aos indicadores dos anos finais, o cenário tem demonstrado consideráveis avanços de acordo com as evidências da série histórica do município. As médias, em relação ao IDEB da RMR, apresentam crescimento, sobretudo no recorte entre os anos de 2017-2019, elevando essa porcentagem em (0,7), período anterior à pandemia da COVID-19, momento em que o município teve o 2º maior crescimento da RMR nesta etapa de ensino conforme gráficos a seguir.

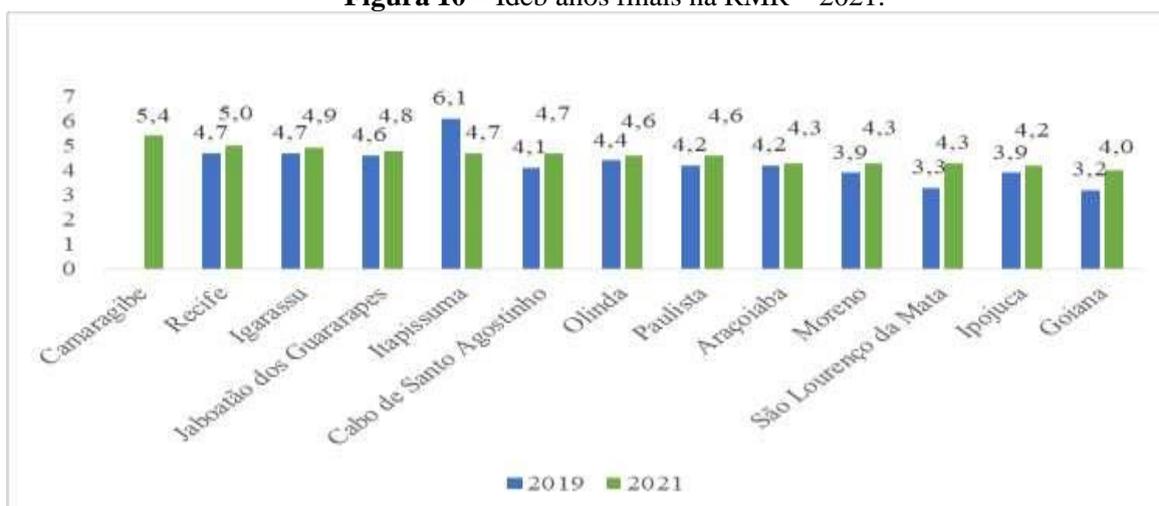
Figura 8 – Curva do IDEB anos finais da RMR – 2019.

Fonte: Inep (2019).

Figura 9 – Série história Anos Finais – IDEB – Olinda/PE.

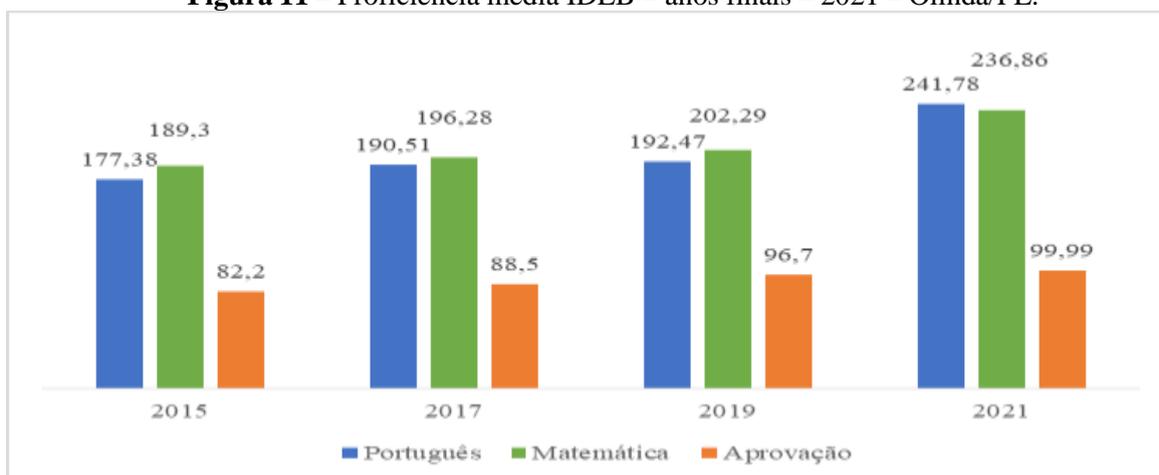
Fonte: Inep (2021).

Ainda assim, o recorte, em relação ao comparativo com os demais municípios da RMR, revela que, apesar dessa etapa de ensino ter indicado avanços, os resultados observados em outros municípios, ao passo que se revelaram maiores de 0,2, ocasionaram uma queda neste ranqueamento. Deste modo, Olinda que ocupava o 5º lugar em 2019, passou a ocupar a 6ª posição, em 2021, observando os indicadores da RMR.

Figura 10 – Ideb anos finais na RMR – 2021.

Fonte: Inep (2021).

Interessante observar o movimento inverso em relação aos anos iniciais. Ao verificarmos os resultados de proficiência e fluxo dos anos finais, o município de Olinda obteve avanços em ambos componentes curriculares (língua portuguesa e matemática), não obteve um fluxo de 100%, tampouco tem utilizado o programa “Educar pra Valer”, objeto de estudo desse trabalho, como instrumento de intervenção pedagógica, objetivando melhorar o rendimento e desempenho dos estudantes inseridos no programa.

Figura 11 – Proficiência média IDEB – anos finais – 2021 – Olinda/PE.

Fonte: Inep (2021).

Considerando que a proficiência tem por finalidade mensurar os saberes estimados, a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar, na resolução dos itens do teste padronizado, em uma avaliação de larga escala, os indicadores acima revelam que houve aumento nos níveis de proficiência dos estudantes, sobretudo, no período entre (2019-2021).

Os mesmos dados ainda demonstram que, no componente de língua portuguesa, os estudantes do 9º ano demonstraram uma proficiência média superior em 25%, em relação ao exame passado e, de 17% no componente curricular de matemática.

A Secretaria de Educação de Olinda, como estratégia de recomposição das aprendizagens nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, em setembro de 2021, no retorno às aulas presenciais, criou o Projeto Reconecta Saberes. Gestado e organizado através do próprio corpo técnico-pedagógico da própria Secretária de Educação. O projeto tem como público-alvo todos os estudantes do 9º ano matriculados na Rede municipal de ensino.

A estratégia utilizada pelo projeto foi de contratar professores dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, para que os estudantes tivessem aulas no contraturno, bem como aulas nucleadas aos sábados, em algumas escolas do município. A metodologia utilizada pelo Programa, diante da recomposição das aprendizagens, partiu da distribuição de caderno de itens, o qual não temos conhecimento da autoria de estudo e sistematização. O material utilizado pelo programa é organizado em formato de múltipla escolha considerando as habilidades previstas para o estudante ao término do ensino fundamental anos finais.

A centralidade do Projeto Reconecta Saberes, de modo geral, consiste em intensificar as ações pedagógicas de recomposição das aprendizagens para os estudantes do 9º ano, ampliando a aprovação nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e no Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, bem como uma proficiência desejável nas Avaliações Externas, em larga escala, como SAEB e SAEPE.

Ao observarmos o recorte macro dos anos finais, ainda estamos abaixo na média nacional e estadual, considerando os dados abaixo:

Quadro 11 – Síntese de participação e médias IDEB – anos finais – 2021.

Território	Participação	Média - IDEB anos finais
Brasil	71,3	5,1
Pernambuco	92,5	4,7
Olinda	99%	4,6

Fonte: Inep (2021).

Convém salientar que, para os termos deste estudo, os dados referentes aos anos finais são apenas demonstrativos da realidade do município, referente aos indicadores educacionais, considerando os dados do IDEB, haja vista que, tendo a centralidade do “Programa Educar

pra Valer”, o mesmo apenas é aplicado no município de Olinda, para as turmas dos anos iniciais e que tal programa toma como norte, para implementação de seu Plano de Ação, os indicadores do IDEB.

Entretanto, é justamente neste contexto que não há um plano macro de intervenção pedagógica que atua com formação pedagógica, avaliações periódicas e acompanhamento sistemático, a exemplo do “Programa Educar pra Valer”, de onde obtemos as evidências do aumento de proficiência entre os estudantes, como também acréscimos no Ideb correspondente aos anos finais. Nesse segmento, é desenvolvido o Programa Reconnecta Saberes. Embora não haja um aprofundamento do estudo deste programa, podemos inferir, pelos dados apresentados, que seus resultados estão sendo mais consistentes nas avaliações em larga escala do que o “Educar pra Valer”.

O Estado de Pernambuco também estabelece, enquanto Política Pública Educacional, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. Criado em 2000, como um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo da educação básica no Estado de Pernambuco. Em 2008, o SAEPE passou por uma reestruturação e, desde então, se aplica anualmente testes de desempenho de Língua Portuguesa e de Matemática, para todos os estudantes da rede pública municipal e estadual, do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e, também, do 3º ano do ensino médio.

O SAEPE considera que o desempenho escolar de qualidade implica a concretização dos objetivos curriculares preconizados como direitos de aprendizagem, propostos para cada etapa de escolaridade. A partir da identificação desses objetivos, são estabelecidos, então, padrões de desempenho que correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos deverão ser capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolverem.

A construção da média do SAEPE leva em consideração a participação do estudante na avaliação, entre o número previsto e o número efetivo, para se gerar uma porcentagem de participação. Logo, quanto maior a participação dos estudantes, mais fidedignos são os resultados, implicando numa possibilidade de generalizar os resultados para toda a escola quando a participação efetiva for igual ou superior a 80% do total de alunos previstos para realizar a avaliação.

Já o desempenho do estudante na avaliação é aferido a partir da Teoria da Resposta ao Item – TRI, que representa o valor estimado do conhecimento do estudante, calculado a partir

das tarefas que ele é capaz de realizar, na resolução dos itens do teste. Nesta compreensão, a proficiência média da escola corresponde à média aritmética das proficiências dos estudantes, em cada componente curricular e ano escolar avaliado.

Os intervalos correspondentes a cada padrão de desempenho são estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação - SEE e cada um desses padrões correspondem a um conjunto de tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram conforme tabela a seguir:

Quadro 12 – Características dos Padrões de desempenho SAEPE.

Características dos Padrões de Desempenho				
Elementar I: Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.				
Elementar II: Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.				
Básico: Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.				
Desejável: Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.				
Legenda – Padrões de Desempenho – 2º ANO Ensino Fundamental Anos Iniciais				
Componente Curricular	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
Língua Portuguesa	Até 350	350 a 450	450 a 525	Acima de 525
Matemática	Até 425	425 a 500	500 a 575	Acima de 575
Legenda – Padrões de Desempenho – 5º ANO Ensino Fundamental Anos Iniciais				
Componente Curricular	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
Língua Portuguesa	Até 125	125 a 175	175 a 210	Acima de 210
Matemática	Até 150	150 a 185	185 a 220	Acima de 220
Legenda – Padrões de Desempenho – 9º ANO Ensino Fundamental Anos Iniciais				
Componente Curricular	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
Língua Portuguesa	Até 200	200 a 235	235 a 270	Acima de 270
Matemática	Até 225	225 a 245	245 a 280	Acima de 280

Fonte: Sistematização da autora (2023).

Conforme informações da plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), responsável pelo SAEPE em Pernambuco, esse indicador é imprescindível ao monitoramento da equidade da oferta educacional da escola, ao se constatar que os dois últimos padrões são considerados desejáveis, enquanto os dois primeiros sinalizam para a necessidade de ações de intervenção pedagógica.

Em consonância com a experiência do IDEB que serviu como uma importante referência para a criação de um indicador equivalente, nas redes estaduais e municipais, através da avaliação do SAEPE, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE. Mediante esse indicador, as redes de ensino de escolas de Pernambuco podem realizar o monitoramento da “qualidade da educação” que oferecem, de modo mais sistematizado e com menor periodicidade (anualmente), o que permite a realização de intervenções mais focadas, a fim de alcançar melhores resultados.

Considerando que a política educacional pernambucana vem sendo pautada no Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação (PMGP/ME), cujo objetivo principal consiste em melhorar a qualidade da educação estadual, através da consolidação de uma gestão focada em resultados. O governo do Estado estabeleceu uma tríade: metas para as escolas; avaliação do desempenho dos estudantes e bônus do desempenho educacional o (BDE).

Em consonância com essa estratégia, foi aprovada recentemente a Lei de nº 6269/2022, intitulada de “Programa Incentiva Olinda”, na qual prevê uma premiação em pecúnia para as equipes de gestão escolar, equipes de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, e para professores (efetivos ou contratados), das escolas públicas municipais de Olinda, do Ensino fundamental, em efetivo exercício.

De acordo com a lei:

Art. 2º São objetivos do Programa Incentiva Olinda:

[...]V – **Premiar, por resultados**, Equipe de Gestão Escolar (diretores escolares, vice-diretores, secretários escolares e coordenadores pedagógicos); Equipe de Apoio ao Desenvolvimento das Aprendizagens dos Estudantes (formadores, planejadores e técnicos do monitoramento) e Professores das Escolas Públicas Municipais de Olinda do Ensino fundamental, dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º Ano), **por atingirem as metas e proficiência médias.**

Art. 4º Os pré-requisitos estabelecidos pela Secretaria de Educação são:

I – A turma participante deverá ser composta de, no mínimo, 17 (dezesete) estudantes; [...]

III – A escola deverá ter, no mínimo, 90% de **participação no SAEPE** de 2021, devendo ser regulamentado, a cada ano, através do Decreto, **o percentual mínimo de participação no SAEPE, bem como as metas de proficiência de cada Unidade de Ensino.** (Grifos nossos)

Diante dos apontamentos no cenário estadual e municipal, acima relacionados, levantamos também reflexões em torno das políticas com foco na aprendizagem, com equidade. De acordo com a Lei Federal nº 14.113/2022, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, o Artigo 14 estabelece a complementação do Valor Aluno Ano Resultado –VAAR e, a partir de 2023, serão transferidos recursos conforme indicadores de gestão, de acesso e de desempenho dos alunos da rede, cuja as condicionalidades complementares são:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (Grifos nosso)

Em Pernambuco, através da Lei Estadual de nº 16.616/2019, houve redefinições de critérios de distribuição de parte do Imposto, sobre circulação de mercadorias e serviços – ICMS, que cabe aos municípios pernambucanos. De acordo com o Art. 8º - que trata dos recursos referentes à Educação - os percentuais passarão a ser distribuídos, com base no critério relativo à área de Educação, considerando-se o Índice de Desempenho da Educação - IDE do Município, segundo norma específica, onde serão fixados critérios e metodologia do cálculo.

A partir do detalhamento da mesma Lei, um dos critérios estabelecidos é que além dos recursos a serem distribuídos, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação - IDE, também estarão atrelados os resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, sendo 60% garantidos para a alfabetização (2º ano); 30% para os anos iniciais (5º ano) e 10% para os anos finais (9º ano).

Nesta direção, o município de Olinda, em parceria com o “Educar pra Valer” e com a premissa básica da melhoria da qualidade educacional do município, estabeleceu através de um estudo, metas a serem alcançadas pelas escolas que, conseqüentemente, rebatem norepasse de recursos estaduais para o município, caso essa projeção seja alcançada.

Considerando os indicadores do SAEPE, referentes à avaliação de 2021, houve um acréscimo nos níveis de proficiência entre os estudantes do 2º ano em língua portuguesa e em matemática no 9º ano. Semelhante ao diagnóstico do SAEB, ocorreu um decréscimo nos níveis de proficiência, em ambos componentes curriculares, entre os estudantes do 5º ano, e, contrariamente ao resultado do SAEB, em língua portuguesa, os estudantes do 9º ano tiveram um decréscimo no nível de proficiência. Salientamos, também, que tendo em vista que a intervenção pedagógica do EPV para o 2º ano tem foco na alfabetização, o estudo não atribuiu meta para o componente curricular de matemática.

De acordo com o ranqueamento, entre os 184 municípios pernambucanos, a proficiência de Olinda, no exame de 2021, ocupou a 59ª posição. Diante desse resultado, foi estimada uma meta para o ano de 2022 a qual o objetivo primordial é para que o município possa conquistar a 35ª colocação em proficiência no Estado de Pernambuco.

Quadro 13 – Metas traçadas para Olinda ocupar o 35º lugar em Pernambuco.

Ano	Trajetória de Referência		Meta	Padrão de Desempenho
	2019	2021	2022	
2º Ano Língua Portuguesa	522,1	528,8	590,8	Desejável
5º Ano Língua Portuguesa	191,1	185,0	202,0	Básico
5º Ano Matemática	198,0	192,5	214,8	Básico
9º Ano Língua Portuguesa	230,7	228,0	247,8	Básico
9º Ano Matemática	227,5	230,0	250,7	Básico

Fonte: Secretaria de Educação (sistematização da autora- o ano de 2020 não houve avaliação anual SAEPE) (2022).

Neste caminho, Secretaria de Educação de Olinda, amparada pelo estudo do Programa Educar pra Valer, divulgou metas a serem atingidas pelas escolas, nas turmas do 2º, 5º e 9º anos, em consonância com critérios estabelecidos pela lei “Programa Incentiva Olinda”. Como isso, temos observados uma política de alinhamento que, conforme Freitas (2018, p. 78) “a lógica esperada é que, definindo o que deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou”.

Por esta via, cria-se erroneamente uma concepção de qualidade educacional por meio dos resultados das avaliações em larga escala, uma vez que a elevação da nota de uma escola é concebida como referência de qualidade, bem como, uma premiação em pecúnia para professores e gestores escolares transborda por meio do reforço midiático, engajando cada vez mais os idealizadores e financiadores das políticas educacionais “exitosas”.

Ainda, pelas lentes dos indicadores educacionais, ressaltamos que a referência do EPV, enquanto política pública, perante a capacidade de diagnosticar, planejar e elaborar um plano de Ação, com foco nas especificidades do município é através do IDEB. Já o município, para além desse olhar estratégico, em relação aos indicadores nacionais, tem toda uma atenção voltada para a avaliação do SAEPE, devido ao repasse estadual do ICMS, que, como consequência, repercute no interesse dos profissionais da educação olindense, com vistas ao resultado desta avaliação estadual, através da bonificação municipal em pecúnia.

4.3 TRAJETÓRIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM OLINDA

A discussão sobre gestão democrática, enquanto ordenamento jurídico no município de Olinda, surge através da Lei Orgânica do Município ⁴⁴, promulgada em 1990, como prerrogativa legal. A Lei Orgânica do Município, com nova redação dada pela Emenda de nº 10/2005, de 09 de novembro de 2005, trazia em seu Art. 159: Os dirigentes das Unidades da Rede Municipal de Ensino serão escolhidos mediante eleição direta e secreta, assegurados à participação de todos os segmentos da comunidade escolar, desde que atendam aos seguintes requisitos: I - experiência docente de, no mínimo, 03 (três) anos, na rede pública de ensino; II - curso superior, ligado à área educacional. Garantindo assim uma gestão democrática, com a participação de múltiplos segmentos da sociedade civil, na adoção das diretrizes e políticas educacionais para melhoria e qualidade de ensino.

Como efeito, em cumprimento ao Plano Municipal de Educação - PME, Lei nº 5.940/2015⁴⁵, disposto na Meta 17; a LDB, nos Artigos 14 e 15; o PNE, através da meta 19, o processo eletivo, conforme preconiza a Lei Orgânica do Município no Art. 156, ao que se refere o inciso VII, será regulamentado mediante Decreto do Chefe do Poder Executivo Municipal.

De acordo com fontes de pesquisas primárias, Olinda já vivenciou seis processos eleitorais para os cargos de Diretor (a) e Vice-diretor (a) escolar. Nos anos de 2006 e 2008 ocorreram eleições em pequenos grupos escolares, ou seja, de cada Região Política Administrativa (RPA) se retirava uma escola para que a experiência democrática fosse

⁴⁴ Disponível em: <http://www.sinpmol.net/site/wp-content/uploads/2013/08/LEI-ORGANICA-DO-MUNICIPIO-DE-OLINDA.pdf> Acesso em 20 set. 2020.

⁴⁵ Disponível em: http://www.olinda.pe.gov.br/download/pme_metas_estrategias_03062015.pdf Acesso em 20 set. 2020.

vivenciada e, a partir de então, se traçavam novas estratégias para se expandir o pleito para outras escolas.

O Decreto Municipal de nº 276/2011, foi o instrumento normativo nesta modalidade mais antigo encontrado para efeitos dessa pesquisa. Vale salientar que suas especificações serviram de modelo para os pleitos nos anos de 2011, 2014 e 2018. O presente Decreto é fruto de um profícuo trabalho desenvolvido por meio de comissão multidisciplinar e paritária que contou com diversos atores da comunidade escolar, sindicatos municipais, conselhos escolares, e servidores da Secretaria Municipal de Educação, com:

Art. 1º A gestão democrática do ensino público prevista nos Arts. 156 e 159 da Lei Orgânica do Município de Olinda, em consonância com o disposto no inciso VI, art. 206 da Constituição Federal, e com o inciso VIII do Art. 3 da Lei nº 9.394/96, é regulamentada por este Decreto com a finalidade de garantir à escola o caráter estatal quanto ao financiamento, o caráter comunitário quanto à sua gestão e o caráter público quanto a sua destinação.

Assim sendo, o terceiro processo eleitoral, no ano de 2011, seguiu as mesmas recomendações dos pleitos anteriores, porém, sendo implementadas, gradativamente, eleições suplementares. Convém salientar que, nos três pleitos iniciais (2006, 2008 e 2011), não foi disponibilizado, por parte da Secretaria Municipal de Educação, curso formativo para gestores, sendo o processo mais simples, contando apenas com Plano de Gestão Bienal e eleição direta para os cargos de diretor e vice-diretor escolar.

Na primeira eleição unificada para o cargo de Gestores (as) escolares, houve uma ampla renovação do quadro de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino de Olinda. O processo foi amparado pela Portaria de Nº 622/2014. Neste, foi ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, uma equipe de formadores com curso formativo totalizante de 40h em formato modular de 07 módulos.

A logística institucional para oferta do curso foi um aspecto negativo que comprometeu a dinâmica dos encontros, bem como, a ausência de comunicação entre as secretarias e subsetores da educação. Os encontros formativos aconteciam no período em que os cursistas precisavam estar impreterivelmente na escola, ou mesmo em reuniões agendadas pela própria Secretaria de Educação. Sendo assim, muitos candidatos sentiram-se prejudicados no decorrer no curso, com inevitáveis ausências que os prejudicaram, pois, uma das condições primordiais para aprovação da Chapa, em concorrer ao pleito eleitoral, seria frequência mínima de 90% de participação da carga horária.

Diante do exposto, apenas 45 escolas conseguiram aprovar chapas para o pleito, o que ocasionou distintos e suplementares processos eleitorais para que uma totalidade de 63 escolas fosse atingida. Nesse sentido, o processo, que de acordo com Portaria teria duração bienal, ultrapassou os três anos de mandatos, sendo realizado novo pleito no ano 2018.

Amparado pelo Decreto Municipal nº 22/2018, no qual regulamenta o processo eletivo para provimento dos cargos de Diretor (a) e Vice-Diretor (a) das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Olinda, o Decreto institui o processo eleitoral para o triênio (2019-2021), em quatro etapas:

Art. 21. O processo seletivo para indicação de candidatos aos cargos de Diretor (a) e Vice-Diretor (a) ocorrerá em quatro etapas, a saber: I - participação em curso de gestão escolar promovido pela SEEJ, conforme edital vigente; II - avaliação, aprovação e certificação do curso de gestão; III – elaboração e aprovação de plano de gestão; IV – escolha pela comunidade escolar, através de eleição direta.

Ainda, conforme o mesmo Decreto, no tocante às atribuições do Diretor Escolar, o dispositivo enfatiza a importância das instâncias colegiadas, em seu Art. 10, a saber:

II - elaborar, executar e avaliar, com a participação do Conselho escolar e da comunidade escolar, observadas as políticas públicas da SEEJ e assegurando sua unidade, o: a) Regimento Escolar; b) Projeto Político Pedagógico; c) Calendário Escolar. [...] VI – desenvolver em parceria como o Conselho Escolar, as orientações emanadas da SEEJ em relação: a) à política educacional do município; b) aos programas propostos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Ministério de da Educação.

A esse respeito, de acordo com os documentos analisados e instituídos, é perceptível o destaque do que os mesmos atribuem às instâncias colegiadas, nas quais exemplificam o Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico, como pilares fundamentais no exercício da gestão democrática. Desta forma, entendemos que a gestão democrática não é feita exclusivamente por determinação legal, ou em cumprimento aos planos, por ocasião de ser significativo que o princípio da gestão democrática esteja garantido na lei. Porém, o interesse em participar da gestão não é algo que surge de uma determinação, mas é algo construído à medida que as pessoas percebem a relevância de suas ações nas diferentes esferas no chão da escola.

Um importante ponto também a ser destacado, com relação ao penúltimo pleito eleitoral, foi o curso formativo promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE), intitulado de

“Curso de Formação em Gestão Pública da Educação por Resultados”, O curso foi ministrado aos sábados, em 100 horas/aulas, distribuídas em 10 módulos, contemplando em seu currículo um extenso destaque para a racionalidade administrativa, bem como, operacionalização de sítios oficiais como os lançamentos, consultas e uso de dados educacionais e sociais.

Em virtude da pandemia da COVID-19, o pleito do triênio, que estava programado para 2021, apenas iniciou sua estrutura organizacional no segundo semestre de 2022. O último pleito esteve amparado pelo Decreto Municipal nº 146/2022; pela Portaria de nº 332/2022 e também pelo Regimento expedido pela Secretaria de Educação de Olinda, em setembro/2022. Em análise dos documentos que fortalecem a realização do processo para provimento das funções de Diretor(a) e Vice-Diretor(a), das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Olinda, não houve alterações quaisquer de relevância a ser mencionada.

O pleito para o provimento ao cargo de diretor (a) e vice-diretor (a) escolar, ocorreu no dia 14/12/2022, transcorrendo de maneira tranquila, em 67 (sessenta e sete) escolas, quando a previsão seriam de 68 (sessenta e oito), pois, mais uma escola da rede municipal se tornará integral no ano de 2023, sendo o cargo de direção escolar vinculado a indicação da Secretaria de Educação de Olinda. A posse dos diretores eleitos para o triênio (2023-2025) ocorreu em 29/12/2022.

Não queremos, todavia, atribuir à eleição por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa possibilidade, como um importante instrumento, a ser associado a outros, para o exercício democrático.

5 “EDUCAR PRA VALER” (OLINDA PATRIMÔNIO QUE EDUCA): TECENDO OS DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA

O objetivo deste capítulo é pormenorizar o Programa “Educar pra Valer”, apresentando o seu pacote de intervenção pedagógica, através do material estruturado (professor e aluno); apresentação dos componentes do Plano de Ação e o detalhamento da Abordagem Sistemática composta por cinco pilares: Formação Pedagógica, Avaliação, Acompanhamento Pedagógico, Gestão da Rede Educacional e Comunicação e Sustentabilidade.

Conforme expresso no Acordo de Cooperação Técnica, é recomendável o uso sistêmico do material estruturado, desenvolvido em parceria com a Lyceum, podendo o município também estabelecer outras parcerias, desde que, não infrinja o que foi estabelecido previamente no referido Acordo.

No âmbito municipal, o Programa Educar pra Valer é conhecido como “**Olinda Patrimônio que Educa**”, a escolha do nome faz referência à denominação própria utilizada por Olinda a partir de uma consulta pública junto aos gestores escolares, professores e técnicos da Secretaria de Educação com o objetivo de criar uma identidade própria, para que todos os envolvidos entendessem que se instituíam um programa da Rede municipal e pudessem se sentir pertencentes a esta política.

O nome escolhido: Olinda Patrimônio que Educa, passa, intencionalmente, a mensagem de anseio que Olinda seja também um patrimônio reconhecido pela ação de educar.

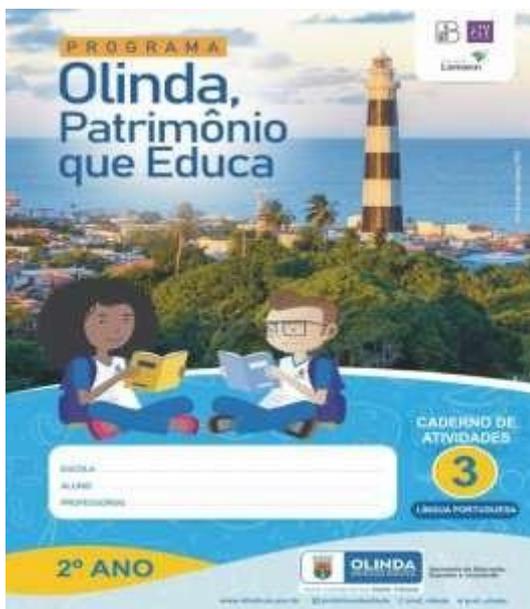
a) Apresentação do Material estruturado

O material estruturado é confeccionado para cada bimestre, voltado para atender a fluência leitora e os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Este material tem caráter de vivência em sala de aula e as orientações das atividades a serem trabalhadas estão contidas no caderno de Orientações Didáticas do professor.

Existem ainda cadernos complementares, podendo ou não serem adotados pela Rede de ensino, a depender da necessidade e intencionalidade da política educacional do município, que são: o AlfaLer (destinado para os estudantes do 3º ano que não construíram as habilidades necessária em língua portuguesa referentes ao 2º ano); o Relembrando (com foco em atividades de reforço, nos componentes de língua portuguesa e matemática, para os alunos do

3º ano) e; o Caderno Extra (caderno de itens com questões objetivas para o 5º ano nos componentes de língua portuguesa e matemática). As ilustrações abaixo são referentes aos cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática e fluência leitora das turmas do 2º ano.

Figura 12 – Capa do Caderno de Atividades.



Fonte: Foto retirada do caderno físico (2022).

Figura 13 – Exemplo do Caderno de Atividades Língua Portuguesa - 2º Ano.

CADERNO 2 - Língua Portuguesa 2º ANO

Atividade 1

1. LEIA O TEXTO.

A BORBOLETA E O BESOIRO

UMA BORBOLETA DE ASAS COLORIDAS VOAVA DE FLOR EM FLOR, NO JARDIM DA CASA DE DONA ELISABETE. VEIO UM BESOIRO E POUSOU NA ROSA MAIS VIÇOSA DO JARDIM. A BORBOLETA NÃO GOSTOU NADA. ELA DESEJOU QUE O BESOIRO CAÍSSE DA ROSEIRA, MAS ELE ABRIU SUAS ASNHAS PRETAS E COMEÇOU A ZUMBIAR: "BIZU... U... U... U..." A BORBOLETA, ASSUSTADA, VOOU PARA UMA MARGARIDA E FICOU LÁ QUIETINHA... QUIETINHA... ATÉ O BESOIRO IR EMBORA.

2. QUE ANIMAIS APARECEM NO TEXTO?

3. NAS FIGURAS ABAIXO, PINTE O BESOIRO E CIRCULE A BORBOLETA.

4. DE ACORDO COM O TEXTO, ONDE A BORBOLETA COSTUMAVA POUSAR?

5. O QUE DEIXOU A BORBOLETA DESCONTENTE?

6. O QUE FEZ O BESOIRO AO POUSAR NA ROSEIRA?

7. QUAL FOI O DESEJO DA BORBOLETA?

8. NO TEXTO, O SOM "BIZU... U... U... U..." SIGNIFICA:
 A MÚSICA QUE A BORBOLETA CANTAVA. O ZUMBIDO DO BESOIRO.
 O BARULHO QUE A BORBOLETA FAZIA QUANDO VOAVA.

Espresso Consultoria Educacional Ltda. Página: 6

Fonte: Foto retirada do caderno físico (2022).

Figura 14 – Exemplo do Caderno de Atividades Matemática - 2º Ano.



Fonte: Foto retirada do caderno físico (2022).

Os cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática priorizam os descritores das matrizes de referência, incluindo atividades diárias de leitura, compreensão textual, princípio alfabético e produção escrita, além de instrumentalizar os estudantes por meio dos conhecimentos matemáticos a criar e resolver situações problema, com compreensão, refletindo sobre as situações que os rodeiam e promovendo a construção do pensamento lógico abstrato. Nesses cadernos estão contempladas as atividades que trabalham a alfabetização e o letramento em língua portuguesa e matemática. Sendo quatro cadernos de atividades para os alunos, cada um com atividades para serem realizadas diariamente, durante um bimestre.

O caderno de fluência é anual, contendo textos específicos do 1º ao 5º ano. A partir do 2º semestre, nos livros do 2º ano, os textos já apresentam especificidades, a exemplo da prosódia, que corresponde à velocidade da leitura e a rapidez com que a leitura é efetuada, determinada em palavras corretas por minuto (pcpm).

De acordo com o material de Orientações Didáticas – Livro do Professor, o número de palavras corretas por minuto é um bom indicador da competência de leitura, especialmente pela sua forte correlação com a compreensão. A outra especificidade corresponde à precisão, referindo-se à capacidade de reconhecer ou decodificar as palavras corretamente, pois, a

concepção contida nas orientações do professor é de que uma leitura pouco precisa tem influência negativa na compreensão do texto.

Figura 15 – Exemplo do Caderno de Fluência - 2º Ano.

Caderno de Fluência — **Língua Portuguesa – 2º Ano**

O MEDO

NA RUA NOVA TINHA UMA CASA ABANDONADA.
 OS MENINOS TINHAM MEDO DE PASSAR PERTO DELA.
 UM DIA, ZECA E DUDU FIZERAM UMA APOSTA. ELES QUERIAM SABER QUEM
 TINHA MAIS CORAGEM.
 OS MENINOS TINHAM QUE ENTRAR SOZINHOS NA CASA.
 QUANDO ZECA PASSOU PELO PORTÃO, UM MORCEGO VOOU E ELE CORREU
 PARA SUA CASA.
 O ZECA GRITOU:
 — ACHO QUE EU VI UM VAMPIRO!

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 3 erros.	No máximo 46 segundos.

Fonte: Foto retirada do caderno físico (2022).

O uso do tempo, de maneira cronometrada, é uma evidência muito forte do EPV, sendo esta constatação comprovada através do caderno de fluência, conforme figura acima, bem como através da sugestão de rotina escolar. A concepção do programa defende um tempodeterminado, em minutos, para cada atividade. Segundo os apontamentos de Oliveira e Rossi (2021, p. 52), estudiosos responsáveis pela organização e sistematização do livro de Orientações Gerais do Professor defendem que a rotina é:

[...] um instrumento para concretizar as intenções educativas, racionalizar o tempo e os recursos disponíveis. Tem o objetivo de garantir que as necessidades de aprendizagens dos alunos sejam atendidas. Estabelecer uma rotina é garantir a permanência de atividades planejadas, integradas e organizadas num tempo previsto, cuja vivência constante garanta o desenvolvimento e/ou potencialização de determinadas competências.

A despeito dessa compreensão que o programa defende como rotina escolar, extraímos uma sugestão de rotina da turma do 5º ano do ensino fundamental.

Figura 16 – Sugestão de Rotina Escolar extraída do Livro de Orientações Gerais 5º ano de Língua Portuguesa.

Orientações Gerais – Língua Portuguesa e Matemática					5º Ano
SUGESTÃO DE ROTINA DA AULA PARA O TURNO REGULAR					
1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	
ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (15 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (15 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (15 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (15 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (15 min)	
PREDIÇÃO (5 min)	LER É LEGAL (15 min)	PREDIÇÃO (5 min)	LER É LEGAL (15 min)	PARA GOSTAR DE ESCREVER (15 min)	
LER É LEGAL (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (15 min)	LER É LEGAL (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (15 min)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (10 min)	
CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	VAIVÉM DAS PALAVRAS (15 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	VAIVÉM DAS PALAVRAS (15 min)	AB CONHECER (15 min)	
AB CONHECER (15 min)	PARA GOSTAR DE ESCREVER (15 min)	AB CONHECER (15 min)	PARA GOSTAR DE ESCREVER (15 min)	PARA GOSTAR DE LER (20 min)	
FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)	
MATEMÁTICA (1h e 30 min)	MATEMÁTICA (1h e 30 min)	MATEMÁTICA (1h e 30 min)	MATEMÁTICA (1h e 30 min)	MATEMÁTICA (1h e 30 min)	
ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR (30 min)	
EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)	

Fonte: Foto retirada do caderno físico (2022).

Inegavelmente, é através dessa racionalização do tempo pedagógico em sala de aula, definida como uma rotina pedagógica, que o programa alicerça grande parte de seus objetivos e metas a serem alcançadas. A manutenção e priorização de uma rotina escolar não tem apenas o objetivo de garantir a aprendizagem significativa dos estudantes, mas implicitamente estabelece um controle sobre os conteúdos que lhes são transmitidos ao dividir o horário de aula em frações de tempo controlado, priorizando os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.

b) Detalhamento do Plano de Ação

O plano de Ação é componente estruturante, previsto no Acordo de Cooperação Técnica. De acordo com o documento, a Quinta Cláusula estabelece que: “A execução do Programa “Educar Pra Valer”, de que trata este ajuste, deverá ser feita de acordo com Plano

de Ação aprovado pelo município, passando a ser parte integrante do presente Acordo de Cooperação”.

Considerando que o Plano de Ação foi elaborado no primeiro semestre de 2019 e em decorrência da suspensão das aulas, em formato presencial, em 2020, por conta da COVID- 19, o mesmo foi refeito sendo elaborado um novo diagnóstico da rede em abril/2021, com estimativa das metas e objetivos propostos serem atingidos até o final de 2024.

O Plano de Ação de Olinda é composto por sete objetivos e tem a seguinte estrutura para cada um desses objetivos.

- **Objetivo estratégico:** é uma descrição qualitativa daquilo que se deseja atingir, atuando em uma espécie de guarda-chuva, e encaminhando o direcionamento e a centralidade da meta, sendo composto por sete objetivos estratégicos e cada um segue a mesma orientação de etapas a serem seguidas, como por exemplo, **Objetivo Estratégico 1:** Alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, **cuja meta é** Alfabetizar 98% dos estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental até o final de 2024.
- **Ações Estratégicas:** estabelece a ação, o responsável, o prazo e o monitoramento.
Exemplo:

Ação	Responsável	Prazo	Monitoramento
Efetivação do monitoramento às práticas pedagógicas e de gestão escolar.	DE/DAPPPRE/DGE	Maior de 2021 a Novembro 2024	Elaboração de Instrumentos de monitoramento para cada uma das dimensões, contendo indicadores quantitativo e qualitativo.

- **Plano Operativo:** repete as mesmas atribuições das ações estratégicas, porém, são incluídas o detalhamento da ação e seu monitoramento.

Ação	Detalhamento da Ação	Responsável	Prazo	Como Monitorar
2- Acompanhar e monitorar a Prática pedagógica do Professor.	Encontros, bimestrais, presenciais ou on-line com a equipe gestora das escolas para socialização dos resultados da aprendizagem dos estudantes e encaminhamentos acordados.	Divisão de Ensino Fundamental e Técnicos do Acompanhamento Pedagógico.	Maior a novembro	Relatórios, bimestrais, por escola/turma contendo as defasagens de aprendizagem e os encaminhamentos acordados.

c) **Detalhamento da Abordagem Sistêmica do Programa**

Os pilares estruturantes da abordagem sistêmica são: a Formação Pedagógica; a Avaliação, o Acompanhamento Pedagógico, a Gestão da Rede Educacional e a Comunicação e Sustentabilidade.

A **Formação Pedagógica**, de acordo com os protocolos do EPV, é voltada para todos os profissionais envolvidos com o programa, de maneira direta ou indireta, o momento formativo preconiza o entendimento das ações e seus desdobramentos, buscando desenvolver nesses profissionais uma cultura de comprometimento com a aprendizagem das crianças, de forma que cada um possa exercer a peculiaridade de seu papel no processo educacional.

As formações com os Secretários Educacionais, Executivos e Diretores de Ensino da Secretaria de Educação de Olinda, são promovidas através dos Seminários Regionais ou Nacionais do “Educar pra Valer”. Esses eventos têm como finalidade aumentar o comprometimento das partes com a execução do programa e evidenciar as experiências exitosas e alimentar a sustentabilidade do programa. Outro ponto importante a ser considerado nessas ações é a participação dos prefeitos, cuja intencionalidade é superar o desafio da descontinuidade do programa como parte apenas de uma política de governo em caso de mudança no cenário das eleições municipais.

Para os professores, o processo formativo inclui as especificidades pedagógicas voltadas para o exercício da docência no âmbito do uso do material estruturado EPV. A pauta pedagógica da formação é sempre pensada anteriormente para alimentar uma ação e pontuada, revista e avaliada a cada resultado.

O modelo proposto é o de formação em serviço, organizado para contribuir com o trabalho do professor em sala de aula. A formação é subsidiada pelas avaliações diagnósticas, formativas e somativas, que sinalizam, por um lado, as habilidades e competências que precisam ser retomadas com os alunos e aquelas que já foram consolidadas. O programa também prevê que as formações sejam um momento de estudo e reflexão sobre a prática, a partir de troca de experiências entre os docentes, que expõem suas dificuldades e compartilham práticas que estejam gerando bons resultados.

Considerando o modelo apresentado, em relação à formação pedagógica dos professores, não observamos nenhuma menção de trabalho pedagógico adaptado ou sugerido a uma proposta de intervenção inclusiva. Embora seja possibilitado o compartilhamento das experiências exitosas, as mesmas não são evidenciadas na perspectiva do estudante atípico. Essa observação se faz necessária, uma vez que de acordo com o censo escolar 2022, nas

turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o quantitativo de estudantes com deficiência foi de 896 (oitocentos e noventa e seis), considerando os que possuem laudo, dessa maneira, podemos inferir que 6,2% desses estudantes têm o seu direito de aprendizagem fragilizado, em decorrência de um programa engessado e com rotinas que desconsideram as singularidades e tempos diferentes e distintos de aprendizagem.

A Lyceum, a mesma empresa de Consultoria Educacional, que elabora o material estruturado, é responsável pela formação pedagógica da Rede municipal de ensino. Cada Formação é planejada com base no material que está sendo ou será utilizado pela Rede de ensino no momento formativo.

As imagens abaixo representam parte do material utilizado na 3ª Formação Pedagógica, em 2022. Na ocasião, os presentes estavam recebendo orientações para o uso do caderno 3, do Programa Olinda Patrimônio que Educa.

Figura 17 – Sugestão de Acolhida na Formação Pedagógica - Lyceum –EPV.



Fonte: Material disponibilizado pela Secretaria de Educação (2022).

Figura 18 – Sugestão de Intervenção Pedagógica na Formação Pedagógica - Lyceum –EPV.



Fonte: Material disponibilizado pela Secretaria de Educação (2022).

Vale também ressaltar que a pauta formativa, embora seja estruturada pela Lyceum, passa pelo crivo da Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Educação Básica e da Chefia da Divisão do Ensino Fundamental.

Os técnicos da Secretaria de Educação que são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades escolares participam das formações junto aos professores, como também de formações nucleadas na própria Secretaria de Educação, a partir da visita da equipe de técnicos do EPV. Em relação à formação dos gestores escolares optamos por apresentar sua materialização no eixo de gestão da rede educacional, pelo fato do programa defender a liderança do diretor como força motriz responsável pela intervenção pedagógica.

A **Avaliação**, na concepção do Caderno de Orientações Didáticas do Professor, deve ser periódica e sistemática e sua finalidade é a de revelar as dificuldades dos alunos para que seja possível fazer as intervenções necessárias na sala de aula. As avaliações constituem, ao

mesmo tempo, um forte instrumento de gestão escolar e um instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos Coordenadores Pedagógicos das escolas.

Segundo Oliveira e Rossi (2021, p. 69), responsáveis pela sistematização de material estruturado da Lyceum,

se o trabalho pedagógico se realiza na aprendizagem dos alunos, a avaliação pode nos revelar como anda esse trabalho, quais são as debilidades do ensino e da aprendizagem e quais pontos desse processo de ensino-aprendizagem precisam de intervenções pedagógicas.
(Grifos nossos)

O programa estabelece dois tipos de avaliação: a de fluência (oral) e a de proficiência (escrita). Em ambos os casos, as turmas do 1º ano podem não passar pelo processo avaliativo. De acordo com o Plano de Ação da Rede, são realizadas três avaliações suplementares, que são as de orientação do EPV: uma diagnóstica, no início do ano; uma formativa, ao final do primeiro semestre e; a somativa, em média dois meses antes das avaliações externas, para ter informações precisas e tempo para intervenções. As avaliações acontecem em semanas alternadas, uma correspondendo habilidades de fluência e, na outra, a escrita.

A avaliação de fluência é realizada por alguém da gestão escolar, ou coordenador pedagógico. Os professores permanecem em sala de aula e os alunos saem um a um para outro espaço da escola, para realizarem a fluência. A orientação prévia é que esta pessoa apta para realizar a avaliação de fluência seja uma única pessoa da escola, a qual tenha a passado pelo processo formativo e compreenda o protocolo desenvolvido para categorizar o perfil leitor do estudante.

O texto da avaliação de fluência é encaminhado pela Lyceum e, basicamente, se observa os mesmos critérios utilizados na escolha dos textos para desenvolvimento da fluência, acrescido do fato de serem textos inéditos, pois, textos já publicados podem interferir no resultado, uma vez que podem já ter sido utilizados no trabalho diário com a fluência e isso pode falsear o resultado do teste.

Figura 19 – Ficha de Leitura Avaliação Fluência 2º Ano – Formativa 2022.

LUIZA

LUIZA É UMA MENINA BONITA.
 ELA TEM CINCO ANOS. LUIZA NÃO TEM IRMÃOS.
 ELA VAI PARA A ESCOLA TODO DIA. QUANDO ESTÁ EM CASA, LUIZA GOSTA DE
 BRINCAR COM COISAS DIFERENTES.
 ELA GOSTA DE FAZER BRINQUEDOS COM MASSA DE MODELAR.
 A MÃE DA LUIZA AJUDA A MENINA A MONTAR OS BRINQUEDOS, MAS LUIZA É A
 DONA DE TODAS AS IDEIAS.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados	No máximo 6 erros	No máximo 45 segundos

Fonte: Material disponibilizado pela Secretaria de Educação (2022).

O próximo passo é a identificação do perfil leitor do estudante. Nesta direção, as orientações se apoiam em pesquisas no campo da ciência cognitiva da leitura, através da taxa de velocidade, conforme ressalta Rasinski (2003), como sendo a referência utilizada pelo Programa “Educar pra Valer”. O quadro abaixo mostra a taxa de leitura considerada ideal para cada etapa de escolarização e foi adaptada pela Lyceum, considerado um bom parâmetro de comparação, conforme material de orientação do professor.

Quadro 14 – Cálculo da taxa de leitura para categorizar perfil leitor – Lyceum – EPV.

Ano	Taxa de leitura (palavras corretas por minuto)
1º	60
2º	80
3º	100
4º	110
5º	120

Fonte: Caderno de Orientações Gerais do Professor (2022).

O “Educar pra Valer” estabelece seis níveis para categorizar a fluência de estudantes: não leitor, leitor de sílabas, leitor de palavras, leitor de frases, leitor de texto sem fluência, leitor de texto com fluência. Após o preenchimento de uma planilha, toda essa informação é passada para a Plataforma do Sistema de Avaliação do “Educar pra Valer” - SAEV.

Figura 20 – Relatório da Escola a partir da Leitura Individual por Avaliação.

Avaliação		Leitor Fluente	Leitor Sem Flúência	Leitor de Frase	Leitor de Palavra	Leitor de Sílabas	Não Leitor	Não Avaliado	Total
2022_LEI_2ANO_FORM1	Qtd	3	9	1	5	0	2	1	21
	%	14,29	42,86	4,76	23,81	0,00	9,52	4,76	100,00
2022_LEI_2ANO_FORM2	Qtd	1	8	5	5	2	1	1	23
	%	4,35	34,78	21,74	21,74	8,70	4,35	4,35	100,00
2022_LEI_2ANO_FORM3	Qtd	11	8	0	1	1	0	2	23
	%	47,82	34,78	0,00	4,35	4,35	0,00	8,70	100,00
TOTAL		QTD	15	25	6	11	3	4	67
		%	22,39	37,31	8,96	16,42	4,48	5,97	100,00

Fonte: Material de Divulgação EPV – Plataforma SAEV (2022).

Considerando que não é correspondente à intencionalidade desse estudo analisar os métodos adotados e defendidos pelo Programa EPV, no tocante das estratégias assumidas para categorizar o perfil leitor do estudante, salientamos que o procedimento adotado acima é divergente ao que nos apoiamos.

Concordamos com os estudos de Emília Ferreiro (1996), pesquisadora da teoria do conhecimento, centrada no desenvolvimento natural da criança, ao destacar que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (FERREIRO, 1996, p. 24).

A lógica estruturante do que é defendido pela autora, percebemos de maneira divergente ao que é assumido pelo programa. A ideia subjacente, a partir da categorização do perfil leitor, é uma definição equivocada no processo de alfabetização, como sinônimo de uma técnica. Tomando como base de referência a teoria psicológica e epistemológica de Piaget, a pesquisadora mostra que a criança constrói diferentes hipóteses para construir seus conhecimentos e por não conceber através de seus estudos a existência de um método eficaz, entendeu que é necessário que o professor considere as escritas do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada criança. Deste modo, ela estabelece que haja uma reestruturação interna na escola com relação à alfabetização e também no que se refere às formas de alfabetizar.

Nesta orientação, o uso da taxa de velocidade considerada ideal para cada etapa de escolarização, conforme orientação do Programa EPV, não considera a construção do conhecimento da leitura e da escrita através de uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. Neste processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apropriar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável e não pode ser mensurável através de um tempo cronológico.

A avaliação de proficiência no sistema de escrita é elaborada em forma de itens de prova (questões objetivas), nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, tendo a finalidade de familiarizar os discentes com os modelos de prova das avaliações estaduais e nacionais e, ainda, fornecer ao professor um diagnóstico do nível de proficiência dos seus estudantes.

Amparados pela plataforma SAEV, a Secretaria de Educação, a escola e os professores conseguem visualizar de que maneira as turmas e/ou estudantes estão com habilidades consolidadas esperados para sua idade/ano.

Figura 21 – Relatório da turma a partir de Avaliação Escrita Língua Portuguesa.

Matrícula-Aluno	1 D8	2 D2	3 D14	4 D20	5 D3	6 D16	7 D20	8 D19	9 D20	10 D9	11 D7	12 D19	13 D4	14 D6	15 D13	16 D17	17 D24	18 D18	19 D24	20 D1	21 D27	22 D28	%	Nível		
1014380-ANA BEATRIZ SOUZA DE SA	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	27.27	1	
1014381-ANA LUIZA DA SILVA LOURENÇO	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	27.27	1	
1014383-DAVI HENRIQUE DE BRITO OLIVEIRA	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	36.36	1	
792864-EMMILYANE VITORIA MACHADO DA SILVA	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	18.18	1	
1014384-GABRIEL GOMES LINS DE MELO DA SILVA	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	40.91	1	
1014385-HADYJA RAGO DE BARROS	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	31.82	1	
1014386-HELENA BEATRIZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	45.45	1

Fonte: Material de Divulgação EPV – Plataforma SAEV (2022).

Essas avaliações possibilitam o monitoramento do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, de cada turma, da escola, da rede municipal e, conseqüentemente, dos 48

municípios que integram a parceria, considerando inúmeras especificidades como: perfil leitor, acerto por habilidades, acerto por descritores, dentre outros.

O **Acompanhamento Pedagógico** é orientado a partir de um Guia de Acompanhamento nas redes Públicas de Ensino ⁴⁶ e elaborado pelo “Educar pra Valer”. Intitulado de Superintendência Escolar, aborda a estratégia gerencial para organizar o acompanhamento às escolas, de tal forma que elas não fiquem desconectadas da política educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação e estejam alinhadas com a busca de alcançar as metas de aprendizagem dos estudantes. O Superintendente é o responsável que fazeste trabalho, ou seja, é ele acompanha o trabalho da Secretaria de Educação de Olinda e realiza também visita às escolas.

De acordo com o guia, o modelo de inspiração de acompanhamento escolar chegou a Sobral - CE no ano de 2002, através do Instituto Ayrton Senna⁴⁷ (IAS), em um programa denominado “Escola Campeã⁴⁸”. O programa proposto pelo IAS tinha elementos inspirados na bibliografia sobre escolas eficazes, cujo modelo gerencial recomendava o desenvolvimento e valorização de lideranças e profissionais da escola. Somando-se a esse pressuposto, propunha, ainda, um sistema de inspeção escolar que combina avaliação institucional e pedagógica das escolas com ampla divulgação dos dados das avaliações externas como estratégia para contribuir com a melhoria dos resultados.

Este modelo imprimiu, a partir dos anos 2000, a gestão educacional de Sobral e hoje é um dos principais eixos que integram o formato de governança das escolas desse município, funcionando de maneira consistente e sistemática. A ação do superintendente gira em torno de três eixos principais: a) indicadores de rendimento e desempenho; b) processos escolares e c) instrumentos de gestão.

Ainda de acordo com o guia, a missão essencial do Superintendente pedagógico é ser corresponsável pelas instituições de ensino que acompanham, buscando juntamente com a equipe gestora e pedagógica (gestores, coordenadores e professores) a construção da escola pública de qualidade, defendida como aquela que “ensina bem os conteúdos curriculares, se preocupa com o aluno de maneira global e com a oferta de reais oportunidades de aprendizagem”.

⁴⁶ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/559729776/EPV-Guia-da-superintendencia-escolar-1> Acesso em 27 dez. 2022.

⁴⁷ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/> Acesso em 28 dez. 2022.

⁴⁸ O programa Escola Campeã foi um programa de gestão educacional, criado em parceria com IAS e Fundação Banco do Brasil, com o objetivo de superar o fracasso escolar, a evasão e a repetência através de uma gestão escolar eficiente.

A rotina de planejamento também é bem detalhada e específica, com ênfase na Tutoria Pedagógica, apresentada pela Fundação Itaú Social⁴⁹, que orienta as equipes pedagógicas e administrativas como devem atuar nas escolas. Nesse processo de estruturação do acompanhamento escolar, é fundamental que sejam considerados as especificidades de cada município e a Secretaria de Educação escolha o modelo que mais se adeque à sua realidade.

A pasta do superintendente deve conter, no mínimo, os seguintes materiais: Plano de Ação do município (quadro síntese); quadro síntese da escola (equipe gestora, nº de matrículas, contatos, etc.), com indicadores de aprendizagem obtidos a partir de avaliações padronizadas; relatório do SAEV – Escola, turma e alunos (impressos e atualizados); kits de avaliação de fluência do 1º ao 5º ano; calendário letivo da Rede de ensino; calendário das formações de professores, gestores e planejamentos escolares; Instrumentais de acompanhamento (observação de sala de aula, observação de planejamento, instrumental geral de acompanhamento mensal).

Todo esse trabalho é desenvolvido pelos superintendentes do “Educar pra Valer”, que no caso específico de Olinda é realizado por uma dupla que agenda as visitas com a Secretaria de Educação, através da Diretoria de Ensino e Formação Profissional, para irem às escolas. Simultaneamente, a Secretaria de Educação de Olinda também realiza um monitoramento escolar que é desenvolvido através dos técnicos do acompanhamento pedagógico e estes são professores efetivos da rede que passaram por uma seleção interna e são lotados na Secretaria de Educação de Olinda.

No caso específico dos técnicos do acompanhamento pedagógico, os mesmos possuem um número específico de escolas a acompanhar e precisam fazer tanto o acompanhamento da dimensão pedagógica da escola, incluindo os outros programas e/ou projetos que a escola possua, dependendo da etapa de ensino que oferte, como também procurar entender/colaborar no cotidiano escolar, incluindo sua dimensão administrativa. A rotina dos técnicos do acompanhamento pedagógico é estabelecida através da Secretaria de Educação de Olinda, por meio da Diretoria de Ensino e Formação Profissional, sendo três dias de visita às escolas, um de estudo e sistematização das informações e um de colegiado ampliado.

Como mencionado anteriormente, a parceria com o “Educar pra Valer” pressupõe um modelo da **Gestão da Rede Educacional** perante uma política educacional pautada através de um plano de ação com metas estabelecidas baseadas em diagnóstico realizado a partir de

⁴⁹ Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/46-guia-tutoria-area-09082017_1510329060.pdf Acesso em 28 dez. 2022.

indicadores de aprendizagem e avaliação diagnóstica. Objetiva-se, através dessa política de comprometimento de ações e acompanhamento sistemático, uma corresponsabilidade de todos os partícipes nos processos de aprendizagem.

O EPV tem-se apoiado em pesquisas que mostram que há correlação entre uma gestão escolar eficiente e o bom desempenho dos alunos, orientando que a unidade escolar organize sua gestão em torno dos objetivos de aprendizagem e da promoção de apoio aos professores. Um dos instrumentos utilizados pelo programa, no momento formativo com os gestores escolares, é a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. O documento é fruto de uma proposta em formato de minuta do “Parecer e Projeto de Resolução”, apresentado ao Conselho Nacional de Educação – CNE.

A Matriz apresentada, datada em 2021, tem em seu escopo a parametrização dos diversos aspectos concernentes à função do Diretor Escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais direcionadas para a formação inicial e continuada do diretor escolar, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de desempenho.

O EPV ainda defende a adoção de critérios técnicos para a seleção e a manutenção de gestores escolares, concebendo que, para que a gestão escolar tenha foco e sucesso na aprendizagem, é altamente recomendável que a rede de ensino adote critérios técnicos para a função de diretor de escola. A equipe do EPV ainda assessora as redes que se interessam pela implementação de processos meritocráticos de seleção de diretores escolares.

Embora a equipe do EPV traga reflexões e argumentos, no que preconiza e defende como habilidades e competências necessárias à função de gestor escolar, caberá à gestão municipal, em consonância com a Secretaria de Educação, acolher ou não essas considerações.

Diante dessas observações, nos sustentamos e entendemos o trabalho pedagógico como uma relação entre sujeitos e, como tal, uma relação necessariamente democrática, devendo, assim, ser tratada desde a sua concepção e execução. Posto isso, consideramos que as orientações defendidas pelo programa caminham na contramão em relação ao que o município de Olinda há décadas vem construindo, no âmbito do provimento ao cargo de gestor escolar.

A esse respeito, concordamos com os estudos do professor Paro (2015), ao descrever que:

Um diretor cuja lotação e permanência ao cargo dependam, não apenas do Estado, mas precipuamente da vontade de seus liderados, tenderá com muito maior probabilidade a se comprometer com os interesses destes e a ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado porque estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero “funcionário burocrático” ou de apadrinhamento político (PARO, 2015, p. 115-116).

Dessa forma, entende-se que a função pedagógica da escola ganha destaque, uma vez que a educação não se restringe à transmissão de conhecimentos e informações, devendo abarcar valores, técnicas, ciência, arte, esporte, crenças, direito, filosofia, enfim, tudo o que compõe a cultura produzida historicamente. Isto porque educar é “propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento que nasce” (PARO, 2015 p. 49).

Essa lógica entra em contradição ao passo que, espera-se que o diretor de escola pública, como funcionário do Estado, cumpra condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos educativos e nem sempre com as condições materiais satisfatórias.

Por fim, o último eixo da Abordagem Sistêmica consiste na **Sustentabilidade e comunicação**, que, por seu turno, se articula com os demais, na medida em que prevê o desenvolvimento profissional das equipes e das capacidades técnica e institucional, na rede de ensino, para a implementação de um trabalho estruturado de formação, avaliação e acompanhamento escolar, orientado para o alcance, divulgação e compreensão das metas de aprendizagem.

O objetivo é a consolidação do modelo de gestão proposto pelo programa, na rede municipal, de forma a garantir a continuidade da política, com foco na aprendizagem, mesmo após o término do Acordo de Cooperação Técnica.

Retomando mais uma vez o protagonismo, no chão da escola, é importante evidenciar o papel do diretor da escola à frente da conquista das metas traçadas para o município, conforme preconiza o EPV, por nós interpretados como estratégias de responsabilização e controle. Identificamos também uma certa preocupação do programa, em relação ao dirigente escolar. Nos direcionamentos do EPV, é imprescindível que o gestor escolar vista a “camisa da empresa” diariamente e este se aproprie, defenda e acredite na metodologia do pacote de intervenção pedagógica, ofuscando muitas vezes os compromissos prioritários e pedagógicos da comunidade escolar.

Como consequência, à medida que este gestor escolar assume tal postura, espera-se que ele consiga engajar toda uma comunidade escolar, estimando-se que aconteça o aumento de indicadores educacionais e o Programa consiga ampliar a sua audiência como fomentador de evidências experimentais a serem copiadas.

6 ELEMENTOS CONTRADITÓRIOS: “EDUCAR PRA VALER” E AS ESTRATÉGIAS ASSUMIDAS PARA O AUMENTO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Neste capítulo, através do estudo realizado, sistematizaremos os resultados referentes ao questionário aplicado entre os gestores da Rede municipal de ensino e as entrevistas semiestruturadas com dois representantes do “Educar pra Valer”; dois representantes da secretaria de educação e três gestores escolares.

Iniciaremos com a análise dos questionários que foram aplicados entre todos os gestores da Rede municipal de ensino, com pelo menos uma turma inserida no programa EPV. O total de gestores enquadrados, nessa categoria, foram de 60 (sessenta) e todos responderam o questionário. O questionário *Google Forms* foi dividido em três seções: Qualidade Educacional, Programa “Educar pra Valer” – Olinda Patrimônio que Educa e Gestão Escolar.

Esclarecemos também que não optamos apenas por uma única denominação para nos referir aos diretores ou gestores escolares. No âmbito municipal, os documentos relatórios, como leis, decretos, utilizam a nomenclatura de diretores e vice-diretores escolares, entretanto, no cotidiano, a expressão utilizada é de gestores escolares, uma vez que compreendem que não há distinção entre as atribuições no ofício da função.

6.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Tecer ponderações referentes à qualidade na educação, inicialmente, implica na definição de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação. Nesta orientação, concordamos com Brandão (1989, p. 47), ao descrever que: "educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa".

E isso nos inquieta na seguinte reflexão: Qual é o modelo de educação que é defendido, através das políticas públicas educacionais? Ou mesmo, quem ou para quem estamos educando, através das escolas públicas? De imediato, podemos considerar que tendo como intencionalidade última, a melhoria da qualidade da educação, concordamos com Freitas (2018):

é por meio da concorrência entre escolas e entre professores em um livre mercado desenvolveu um conceito de “qualidade da educação” que implica

o afastamento do governo da gestão da escola (ainda que não de seu financiamento), como uma forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado e não dos governos (FREITAS, 2018, p. 44).

Nos limites dessa pesquisa, compreendemos que, através da reforma empresarial, por meio de programas e/ou projetos, a “aparente” solução do que é entendido como uma qualidade educacional é difundida e aceita entre estados e municípios, compondo assim um espaço potente na agenda das políticas públicas. A consequência preliminar dessa conjuntura é a educação dos nossos estudantes, através de processos educativos padronizados e controlados que, por sua vez, são difíceis de serem entendidos e combatidos.

A noção da construção teórica de qualidade da educação é bem polissêmica, “é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p. 30). Nesta direção, podemos considerar que a qualidade educacional pode estar vinculada a duas vertentes, uma técnica e uma política.

Segundo Gadotti (2013), esta dualidade que permeia os sentidos de qualidade educacional, no primeiro momento, é vista a partir da adequação de melhores estratégias para alcançar velhos objetivos instrucionais e, no segundo momento, o tema é visto a partir de uma discussão do conceito mesmo de qualidade num currículo em mudança sendo, pois, o primeiro, uma resposta técnica e o segundo, uma resposta política.

Ao considerarmos a segunda vertente de que a qualidade educacional é uma questão política, sua concepção não deve estar atrelada apenas à democratização de acesso à escola ou ensino sistematizado, muito menos aos seus indicadores de desempenho, mas, sobretudo, ao que nos orienta o professor Gadotti,

[...] qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Deste modo, ao defendermos a qualidade em educação, através de uma concepção política, entendemos que embora a escola não crie a desigualdade, visto que, ela começa muito antes dos processos de escolarização, é a educação, através de suas práticas (currículo,

investimento, formação docente, dentre outros) que determina quem será incluído nesta sociedade tão excludente.

A concepção técnica de qualidade educacional é o que vem nos revelando parte dos resultados dessa pesquisa. O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade. De acordo com Freitas (2018), a finalidade educativa da escola nos moldes neoliberais é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” – independente das suas condições de vida.

Essa constatação é um universo de oportunidades para implementação dessa escola, voltada para atender aos ideais neoliberais, tendo na introdução da lógica empresarial novas oportunidades para a escola pública. Diante disso, o conceito de qualidade educacional, passa a ser vinculado aos resultados dos exames padronizados. Para Freitas (2018, p. 82), “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate de suas finalidades educativas”.

Como consequência, a reforma empresarial passa a compor as discussões e integrar a política pública educacional, evidenciando uma nova racionalidade de “boa educação” atrelada à elevação das notas nas disciplinas básicas através das avaliações em larga escala. Decreta-se que não é necessário discutir o que entendemos por uma “boa educação”, pois, o que é bom já vem pronto e é comprovado através de política de evidência a exemplo do “Programa Educar pra Valer”.

A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo às avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo sugerindo a viabilidade destas políticas (FREITAS, 2018 p. 80).

Como parte estruturante desses argumentos, o engajamento que o setor empresarial vem promovendo, em relação aos testes padronizados para avaliar o que por eles é defendido como qualidade educacional, cresce de maneira exponencial. Conforme Freitas (2018), o que vem acontecendo é que as experiências “exitosas”, a partir de estudos e pesquisas comprometidas, passam a desvelar que não há o “milagre de Texas”. A experiência do Chile e dos Estados Unidos, em relação aos *vouchers*, apresentam constantes problemas. Na

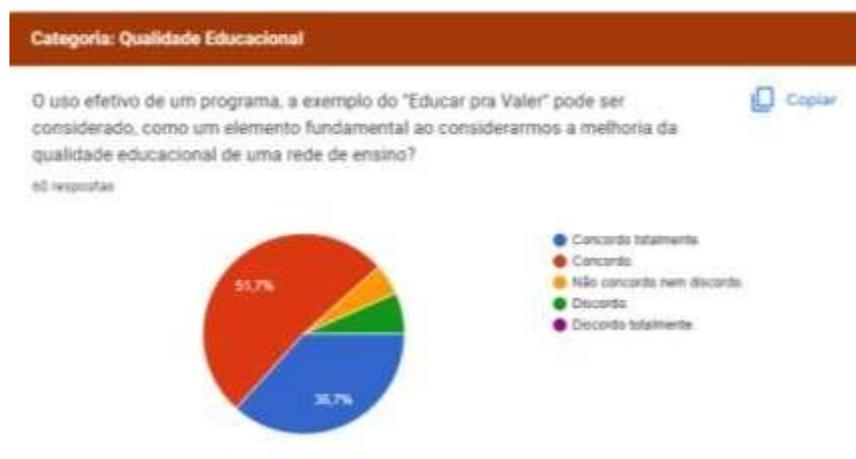
Louisiana, o nível de proficiência das escolas, em relação às avaliações nacionais, não houve aumento considerável, dentre outros aspectos.

Diante disso, a cidade de Sobral-CE, amparada pela política da evidência, interferência da filantropia e a mídia cumprindo seu papel de enfatizar experiências exitosas, tem sido considerada o nosso “milagre do Texas”. O Blog do Freitas, página do professor Luiz Carlos de Freitas, tem-se debruçado em pesquisas de alerta, referente ao interesse do empresariado na educação. Em reportagem no ano de 2015, relatou trechos da fala do então prefeito de Sobral na época, Clodoveu Arruda, atualmente diretor executivo da Associação Bem Comum, ao declarar: “A nossa preocupação é com o arroz com feijão bem feito, sem pedagogês que não dá resultado”. Na ocasião, o mesmo ainda enfatizou: “Os estudantes passam por uma bateria de avaliações. Além das provas aplicadas pelos próprios colégios, que são no mínimo mensais, são feitas semestralmente avaliações do município, com equipes de fora do colégio. Também há os exames dos governos estadual e federal”, este é o famoso “feijão com arroz” de Veveu do PT. (FREITAS, 2015 *online*).

Este é o pensamento hegemônico que traz como argumento central, através dos defensores da reforma empresarial, esta racionalidade do processo educativo direcionado à ideologia do mercado. Deste modo, na medida em que as concepções do projeto “Educar pra Valer” alcançam protagonismo no município de Olinda, através do Programa “Olinda Patrimônio que Educa”, o conceito de qualidade educacional é constituído de maneira deturpada.

A primeira parte da coleta de dados por meio do *Google Forms* tem como intencionalidade compreender a percepção dos gestores escolares mediante compreensão da relação existente entre qualidade educacional e o Programa “Educar pra Valer”. Com aplicação do questionário obtivemos o seguinte resultado.

Figura 22 – Percepção gestora sobre a relação existente entre a “qualidade educacional” e o Programa EPV.

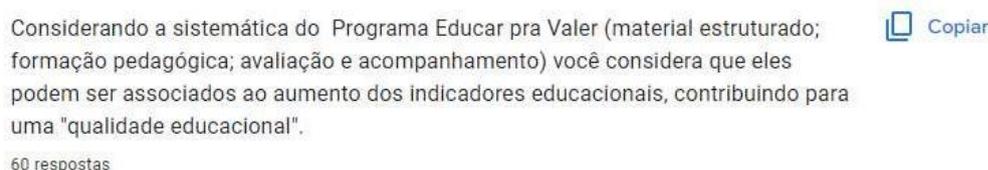


Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no questionário aplicado aos gestores escolares.

Entre os diretores que concordam totalmente e os que concordam, 88% dos entrevistados consideram que há sim uma relação entre ambos, ou seja, associam a implementação do programa como uma forma de alcançar um patamar desejável de qualidade educacional.

A respeito do pacote de intervenção do programa, composto de (material estruturado, formação pedagógica, avaliações sistêmicas e acompanhamento), 80% dos gestores entrevistados assumiram que, concordam ou concordam totalmente, no sentido dessa associação da qualidade educacional a partir do uso efetivo desses instrumentos.

Figura 23 – Percepção gestora sobre a relação entre o uso de material estruturado do EPV e o aumento de indicadores educacionais.



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no questionário aplicado aos gestores escolares.

Esta maneira hegemônica de concepção entre os gestores escolares é fruto de um movimento em plena ascensão, que, nos estudos de Adrião (2022, p. 14), é avaliado como “uma profusão de informações que se combinam e que detalham as relações promíscuas – e muitas vezes invisíveis - entre os interesses do mercado e a defesa da melhoria da qualidade da educação básica feita pelas empresas, fundações e corporações diversas”.

O programa “Educar pra Valer” se inclui nesta concepção. Se pudéssemos condensar os objetivos do programa, descrevendo-os em uma única proposição, a conclusão seria: oEPV é um programa que intenciona elevar o IDEB dos municípios participantes que, por seu turno, tal objetivo só pode ser alcançado com o bom rendimento dos estudantes através de avaliações em larga escala.

De certo, e como já abordado neste estudo, os indicadores de nível nacional, como o IDEB, e o estadual, como o SAEPE, possibilitam o monitoramento de um padrão do que é divulgado como qualidade da educação, seja por meio do MEC ou através das Secretarias de Educação, em todo território nacional. É por meio de dados concretos e amplamente divulgados com os quais, agentes diretos da escola e toda a sociedade civil pode e deve se mobilizar em busca de melhorias, afinal, muitas vezes eles nem percebem que são condicionados a esta responsabilidade.

Essa proposição genérica nos moldes da reforma empresarial, nos encaminha para o que compreendemos ser uma estratégia de responsabilização dos indivíduos, que, não os torna apenas responsáveis: eles devem responder por seu comportamento a partir de escalas de medida estabelecidas.

A “avaliação” tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao “bom desempenho” individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 351).

Ainda de acordo com Dardot e Laval (2016), à medida que este indivíduo aceita ou mesmo naturaliza o fato ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, “um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 351).

Esta racionalidade reflete no entendimento de como os gestores escolares apresentaram entendimento em relação ao Programa Educar pra Valer ao responderem a seção do questionário para este fim.

6.2 PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”: PERCEPÇÃO GESTORA

Considerando que, na percepção do EPV, o papel do gestor escolar é associado aos casos de sucesso, e quando não, à sua fragilidade diante das ações que precisam ser rotineiramente seguidas. A partir destes aspectos, perguntamos aos gestores escolares como eles avaliam o programa.

Figura 24 – Percepção gestora em relação ao Programa EPV – Olinda Patrimônio que Educa.

Categoria: Programa Educar pra Valer - "Olinda Patrimônio que Educa!"

Em relação ao Programa Educar pra Valer, conhecido como: "Olinda Patrimônio que Educa", você considera o programa:



60 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no questionário aplicado aos gestores escolares.

O resultado é revelador de como a concepção de responsabilização é evidente. Entre os gestores que consideram o programa muito bom, pois, o fluxo de informações é associado ao “entendimento dos processos pedagógicos”, houve o reconhecimento de 63% dos gestores escolares. Somando-se aos que consideram o programa excelente, em total de 23%, não tendo inclusive o que acrescentar, a porcentagem chega a 86%.

Este direcionamento nos alerta que “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (FREITAS, 2018, p. 29), diante dessa racionalidade o pensamento predominante é de que,

deve-se estabelecer um processo de alinhamento das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que limite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento e pressão sobre cada uma delas (FREITAS, 2018, p. 34).

Dessa forma, o movimento da reforma empresarial da educação, visa a implementação hegemônica do domínio de competências e habilidades básicas necessárias para atividade econômica em curso. É importante considerar que, em 2007, o documento “Compreender o impacto social da educação”, através da OCDE, afirma que a educação é importante para formar capital humano e social, pois é uma força positiva para o desenvolvimento econômico e para o progresso social.

Este movimento impulsionado por agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a própria OCDE, “são dotados de concepções e projetos similares que buscam interferir nas políticas dos estados-nação, criando objetivos e metas comuns que migram para o fortalecimento do capital transnacional e têm na educação um dos seus principais pilares” (PEREIRA, 2019, p. 5).

Diante desse prisma, o programa “Educar pra Valer”, através do uso diário do material estruturado nos componentes curriculares de língua portuguesa, matemática e fluência leitora, como já abordado neste estudo, defende a priorização desses componentes curriculares nas rotinas escolares, em detrimento às outras áreas de conhecimento. Convém salientar que, de acordo com a LDB 9.394/96, os conteúdos programáticos disciplinares de história, geografia, ciências, arte e educação física não são conteúdos facultativos ou mesmo com carga horária que possam ser reduzidas, salvo a educação física no turno noturno.

Tal obrigatoriedade envolve não apenas os conteúdos curriculares formais, reais e ocultos, mas um conjunto de condicionalidades, racionalidades e materialidades que são instrumentos de produção do conhecimento em sala de aula que, mediante a priorização dos componentes curriculares, são avaliados em exames externos e têm sua aplicabilidade fragilizada.

Concordamos com Freitas (2018), ao destacar que as “bases nacionais comuns curriculares cumprem o papel de impedir uma discussão fundamental sobre quais são as

finalidades da educação” (FREITAS, 2018, p. 131). Trata-se da ideia de um padrão nacional de aprendizagem.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a partir de sua homologação em 2017, passou a compor as discussões da política e currículo da educação em todo o país. A sua obrigatoriedade é regulamentada através do que preconiza a Constituição Federal (1998), no Art. 110: “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”, e fortalecida com o Art. 26 da LDB, de acordo com a lei:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2007).

Vale ressaltar que o direito a uma educação de qualidade, defendida pela LDB, é a peça chave para a garantia e legitimação dos demais direitos humanos e sociais, bem como, a proclamação de uma cidadania plural, previstos, inclusive, no Art. 2º da mesma lei. Uma qualidade que se propõe à educação, passa impreterivelmente pelo desenvolvimento de inteligências múltiplas, multiculturais e multidisciplinares e que, em virtude de programas e materiais estruturados, tem sua concepção violada.

A BNCC, além do caráter obrigatório é, também, normativa, pois, define os direitos de aprendizagens de todos os estudantes do Brasil, referentes à educação básica. Com isso, Estados e municípios, em cumprimento a esta normativa, tiveram que rever e reestruturar os seus currículos já existentes. É imprescindível, primeiramente, destacar que, a Base Nacional Comum Curricular é uma referência obrigatória, mas não é o currículo; em segundo lugar, seu papel é ser insumo para elaboração e revisão dos currículos da educação básica e, por fim; a BNCC direciona o rumo da educação brasileira, ou seja, estabelece onde se quer chegar, enquanto quem traça o caminho são os currículos.

Estudos recentes de Adrião (2022), têm buscado identificar e analisar as formas pelas quais a educação básica, especialmente a pública, tem sido subordinada aos interesses de setores privados. Conforme já sinalizado neste estudo, a decisão defendida pela autora em relacionar essas parcerias como processos de privatização, se justifica pelo fato do termo ser mais amplamente entendido do que quando limitado ao sentido dos processos de mercantilização.

De modo que a opção pelo termo PRIVATIZAÇÃO, para identificação dos processos aqui analisados, no lugar de mercantilização ou parceria público-privado/a expressões adotadas em várias produções brasileiras inclusive, anteriormente, por mim, objetiva apreender e identificar de forma mais abrangente, o movimento que tem direcionado a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associado (ADRIÃO, 2022, p. 67)

Ainda de acordo com a autora, são três as dimensões da educação básica, nas quais os processos de privatização, relativos ao deslocamento da educação escolar para a esfera privada, foram percebidos: a) Privatização da Oferta Educacional, operacionalizando-se por meio do financiamento público às organizações privadas; b) Privatização da Gestão da Educação Pública, compreendida em duas vertentes: privatização da gestão educacional, quando a política educativa do sistema público é explicitamente delegada, ou indiretamente subordinada a interesses de organização(ões) privada(s) lucrativa, ou não lucrativa e privatização da educação escolar, quando a gestão da escolar é transferida para o setor privado designado sem fins de lucro; c) Privatização de Currículo, que “expressa na adoção de desenhos curriculares, programas e tecnologias educacionais por redes e escolas públicas elaboradas ou geridas por organizações privadas lucrativas ou não lucrativas” (ADRIÃO, 2022, p. 72).

Diante das reflexões tecidas nesse trabalho, percebemos conexão entre o que a autora defende, enquanto privatização de currículo e o desenho do plano de Ação do Programa “Educar pra Valer”, adotado na rede de Ensino de Olinda.

Ainda nesta seção do questionário referente ao Programa “Educar pra Valer”, os gestores foram questionados a respeito da maneira que interpretam o uso do material estruturado, estabelecidos através da rotina diária.

Figura 25 – Percepção gestora em relação ao uso do material e rotina proposta pelo programa.

No que diz respeito ao uso do material estruturado para as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, através da rotina diária que estabelece o uso do material de língua portuguesa, matemática e leitura de maneira prioritária, você considera:



60 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no questionário aplicado aos gestores escolares.

Considerando que a pergunta foi bem taxativa, em relação ao uso “prioritário” desses cadernos, nos chamou a atenção o fato de nenhum gestor ponderar essa sistemática como regular ou mesmo ruim. Entre os que avaliaram como excelente, ou muito bom, o resultado foi de 88% dos gestores entrevistados. Identificamos, com isso, certo conformismo no tocante de como a escola pode ter sua noção de processo pedagógico modificado diante da implementação de programas com materiais estruturados e pacotes de formação pedagógica.

Esta forma de entender o uso do material estruturado, tal qual ele se apresenta, é apoiado através das formações pedagógicas e fortalecidas através da presença do superintendente e técnico do monitoramento pedagógico e isso nos remete à concepção de currículo. Pois, a privatização de currículo, aqui considerada nos estudos de Adrião (2022), leva em conta o quê e o como deve algo ser ensinado na escola. Mais precisamente, apoia-se numa compreensão de currículo com:

organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos. E textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência. O conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de sua diversidade (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 12)

Nesta compreensão, segundo Adrião (2002), a privatização de currículo refere-se ao conjunto de produtos e serviços diretamente relacionados à “estruturação” e, portanto, à

conformação do trabalho pedagógico e que têm sido desenvolvidos por empresas, fundações, organizações em Redes de ensino. De modo que as parcerias realizadas, através do uso de material estruturado e capacitação dos profissionais da educação, passam a definir a política educativa dos municípios de acordo com pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE.

Nossa concepção de currículo se apoia nos estudos de Sacristan (2000), segundo o autor, o currículo não é estático, ele está sempre em processo de construção e desenvolvimento, englobando desde os níveis prioritários da política curricular, até a sua concretização em sala de aula. Diante desse entendimento, o currículo deve ser entendido como processo em construção, um processo que vai se constituindo e se configurando em diferentes momentos, síntese de múltiplas determinações.

Borghi (2018) afirma que em estudos do GREPPE foram realizadas pesquisas acerca da adoção de sistemas privados de ensino por redes públicas municipais, tanto em municípios paulistas (ADRIÃO *et al.*, 2009) quanto em municípios brasileiros (ADRIÃO *et al.*, 2012). Os estudos revelaram que a adoção de sistemas de ensino privados, através da reforma empresarial, contempla uma cesta de serviços que incluem, entre outras coisas, o material estruturado, os materiais de orientação aos docentes, o planejamento de aulas e cursos de formação continuada. Dessa maneira, este tipo de “parceria” entre o setor público e os sistemas privados e/ou filantrópicos incidem fortemente sobre o processo de construção curricular.

O mapeamento realizado pelo GREPPE (2005-2015), para identificar o total de programas que incidem na dimensão do currículo no Brasil, pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 15: Total de programas que incidem na dimensão do currículo no Brasil.

Região	Número de Programas	Número de Instituições Privadas	Natureza da Instituição Privada Prevalente	Público-alvo prevalente	Etapa prevalente
Sudeste	57	163	Empresa	Estudantes	Médio
Sul	40	54	Empresa	Estudantes	Médio
Centro-oeste	37	49	Instituto	Estudantes	Fundamental
Norte	34	34	Instituto	Estudantes	Fund. e médio
Nordeste	75	95	Instituto	Estudantes	Médio
Total	243	395			

Fonte: Borghi (2018), a partir de Adrião (Coord). Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015). 2018/Cnpq-Fapesp.

Os dados acima nos revelam que a região nordeste é a que apresenta o maior número de programas identificados, em um total de 75 programas e 95 instituições privadas. Sendo a natureza da instituição de maior prevalência o Instituto. Os estudos também revelaram que, nas regiões do país consideradas com melhores condições socioeconômicas, a natureza da instituição prevalecente é a empresa, enquanto nas regiões Norte e Nordeste prevalecem a atuação dos Institutos. Isso significa dizer que nas regiões mais ricas a atuação de empresas privadas é majoritariamente lucrativa, indicando que a educação pública pode ser um grande e lucrativo mercado.

Segundo Adrião e Dominicano (2018), essa incidência entre fundações ou organizações similares, vinculadas ao setor empresarial, que oferecem seus préstimos a diferentes governos, faz parte da estratégia de ampliação e desenvolvimento de novos produtos e serviços os quais, por sua vez, alavancarão empresas emergentes.

Finalizando a seção que trata das impressões dos gestores da rede municipal, em relação ao Programa “Educar pra Valer”, estes foram questionados a respeito da plataforma SAEV. É importante destacar que a plataforma SAEV compila todos os resultados de avaliações, sejam elas oral ou escrita, trazendo, inclusive, todos os resultados dos anos anteriores por escola, turma e estudantes.

Figura 26 – Percepção gestora em relação a Plataforma do Sistema de Avaliação do Educar pra Valer - SAEV



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no questionário aplicado aos gestores escolares.

O resultado revela que 60% dos gestores consideram a plataforma como uma ferramenta excelente ou muito boa, chegando, inclusive, a termos considerações de 3%, como regular e 1%, como ruim. Embora a avaliação negativa da plataforma tenha sido um dado irrelevante diante da totalidade, o dado é, muitas vezes, revelador da ingerência do sistema, como lentidão, travamento, dentro outros, podendo também ser observado um tempo reduzido para inserção dos resultados na plataforma, prejudicando a cultura organizacional da escola, haja vista que precisa sempre demandar alguém para realizar essa tarefa de inserção.

Diante dessas observações, os gestores escolares consideram que, embora seja importante e necessário esse monitoramento e acompanhamento dos resultados, enquanto processo pedagógico, diante da rotina do “Educar pra Valer”, a logística de alimentação da plataforma ocasiona uma fragilidade no corpo técnico operacional, migrando gestores, coordenadores ou assistentes administrativos para esta função, o que ocasiona naturalmente a sobrecarga dos outros.

6.3 O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR E SUA ROTINA COM O EDUCAR PRA VALER

A última seção do questionário foi atribuída às repercussões que a execução do Programa “Educar pra Valer” tem provocado na prática gestora. Consideramos que a gestão escolar e sua prática cotidiana reúnem um conjunto de atribuições e que não se pode tratá-los de modo isolado. Nesse sentido, concordamos com Dalila Oliveira (2017), ao destacar que os diretores escolares vivem em certo dilema, uma vez que se constituem enquanto representante dos interesses da comunidade e como agente do estado público.

O debate em torno do papel do diretor escolar vem gradativamente aumentando na literatura educacional, sobretudo, a brasileira. Essa constatação nos permite refletir na conjuntura que envolve essa função tão estruturante do trabalho pedagógico e legítima perante a lei, como prevista na Constituição Federal (1998); LDB nº 9.934/96, PNE (2014-204), Lei nº 13.005/2014, dentre outras. Entretanto, a gestão da política pública educacional está compreendida em reproduzir uma maior racionalidade à sua gestão, alicerçada em formas mais flexíveis e descentralizadoras da administração de recursos e da responsabilização dos atores e controle de resultados.

Considerando a vertente dos estudos referente à gestão da educação, baseadas da teoria do capital humano, de acordo com Pereira (2018, p. 140), se apresenta “como pano de fundo o

indivíduo competente e habilidoso para o enfrentamento dos desafios do cotidiano”. De modo que a intensificação do trabalho do diretor tem ganhado protagonismo a medida que,

põe a gestão da educação como um dos mecanismos responsáveis pela multiplicidade de papel a ser desempenhado pelo diretor, muito menos se encaixa o pedagógico, e muito mais desvela o administrativo gerencial dentre sua função principal no contexto desse novo modelo da educação (PEREIRA, 2018, p. 140).

Os gestores escolares, em decorrência da implementação do Programa “Educar pra Valer”, foram questionados se a partir das vivências diárias estabelecidas pelo programa, que precisam ser acompanhadas diariamente, se estas tem influenciado a sua dinâmica enquanto gestor escolar. A partir do resultado coletado, fica evidente a influência que o acompanhamento diário dessas vivências em sala de aula que são pré-estabelecidas pelo programa tem repercutido na vida diretor escolar. Conforme gráfico abaixo.

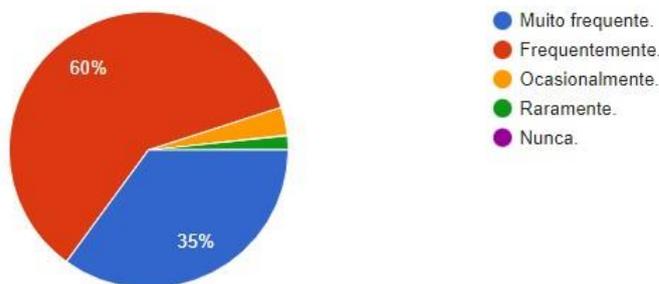
Figura 27 – Percepção gestora em relação as influências do programa em sua rotina de trabalho.

Categoria: Gestão Escolar

O Programa Educar pra Valer, tem influenciado a sua dinâmica de gestor (a) escolar diante do acompanhamento dos processos pedagógicos, no sentido desse Programa estabelecer sugestões de rotina que precisam ser vivenciadas e acompanhadas diariamente?



60 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no questionário aplicado aos gestores escolares.

A constatação de 85% dos gestores entrevistados assegurou que, muito frequente ou frequentemente, sua rotina é influenciada pelas ações diárias do programa “Educar pra Valer”.

Diante dessa realidade, nos parece necessário tecer reflexões acerca das funções do diretor escolar.

De acordo com Lück (2009), é no universo de cada escola, com sua cultura peculiar, que atua o gestor escolar. A cultura organizacional interna à escola, suas especificidades, necessidades e recursos precisam ser considerados na elaboração de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, os resultados de avaliações em larga escola não devem ser utilizados como únicos instrumentos para aferir o desempenho da escola e a eficiência dos docentes e dos gestores.

Com a finalidade de compreendermos melhor a dimensão complexa da função gestora, nos apoiamos em Lück (2009), que aponta para a complexidade das atribuições do gestor escolar através das competências de fundamentação da educação e da gestão escolar desenvolvido pelo gestor escolar.

- 1. Garante o funcionamento pleno da escola** como organização social, **com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem**, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
- 2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho** e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
- 3. Promove na escola o sentido de visão social** do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
- 4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais** escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
- 5. Promove e mantém na escola a integração, coerência** e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, **com foco na realização do papel social da escola** e qualidade das ações educacionais voltadas para **seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos**.
- 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino**, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar se desenvolvam o mais plenamente possível.
- 7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar** e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
- 8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola**, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, **na promoção de educação de qualidade** (LÜCK, 2009, p. 15) Grifos nossos.

Diante do exposto, percebemos as inúmeras atribuições previstas para o gestor escolar, e que humanamente não é possível que estas sejam minimamente contempladas quando a previsibilidade de rotina desse gestor escolar é ocupada por um programa com um modelo específico de trabalho e acompanhamento. Retomando considerações aqui já apresentadas, a NGP na concepção de Verger (2015), destaca como princípio a gestão profissional dos serviços públicos e, dentro da política educacional, este modelo se aplica com a profissionalização e empoderamento dos gestores escolares.

Nessa perspectiva, o trabalho do diretor escolar é encarregado de garantir um padrão de gestão eficaz, competitivo, inovador segundo as orientações gerencialistas previstas na NGP. A crescente importância dada à liderança escolar, como consequência, vem acompanhada de diminuição da atuação e afastamento da participação dos atores da escolas tomadas de decisão. À semelhança do que ocorre nas empresas, nessa lógica, o diretor da escola:

seria responsável pela apresentação de uma visão, de um projeto e de uma equipe, a que o conselho de curadores ou o conselho geral, consoante os modelos (em certos casos admitindo a escolha por eleição, limitada aos membros desse conselho), daria a sua confiança e avaliaria no final do mandato, podendo reconduzir, sem eleição, a liderança, caso estivesse satisfeito com o seu desempenho. (LIMA, 2014, p. 1078).

Diante dessa lógica gerencialista, os diretores, ao passo que concentram mais atribuições, de maneira implícita são dotados de profundo processo de subordinação e dependência, “face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individual e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas”. (LIMA, 2013, p. 59). Neste aspecto, o diretor é o primeiro responsável por prestar contas do trabalho realizado na escola e, ainda, é sobre quem recaem todas as cobranças pelos resultados.

Nisso reside uma compreensão, por parte desse estudo, que se os gestores escolares entrevistados assumem que sua rotina sofre influência em decorrência da rotina e o acompanhamento das ações previstas no programa “Educar pra Valer”, em partes, isso justifica a “disponibilidade” e atenção dadas no cotidiano escolar a este programa, uma vez que, embora não esteja “obrigatoriamente” determinado a quem compete no cotidiano escolar acompanhar, verificar e pontuar as ações em lócus, o gestor escolar concebe para si esta obrigação.

Ainda nesta seção os gestores escolares foram questionados se eles percebiam mudanças nas atribuições da gestão escolar, em virtude da execução do EPV. Como resultado, 88% dos entrevistados revelaram que muito frequente e frequentemente suas atribuições precisaram ser modificadas, ou mesmo adequadas. Por fim, ao serem questionados se a partir da implementação e execução do Programa “Educar pra Valer”, a comunidade escolar poderia ter sua concepção de autonomia pedagógica fragmentada e/ou reduzida: o resultado foi diagnosticado na imagem abaixo.

Figura 28 – Percepção gestora em relação a execução do programa e possíveis implicações na concepção de autonomia pedagógica.



Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no questionário aplicado aos gestores escolares.

Dentre os diretores entrevistados, essa pergunta foi a única em que não teve uma regularidade entre as respostas, o que era permitido, de certa forma, padronizar o perfil de respostas. Entre os gestores que responderam que sua autonomia pedagógica poderia ser fragmentada, ou mesmo reduzida, 36% dos entrevistados apontaram que frequentemente, já os que definiram como ocasionalmente foi de 31%. Os que entenderam como raramente somaram mais 16%.

Segundo Dalila Oliveira (2017, p. 718), sobre a autonomia do papel gestor, ressalta que “ao mesmo tempo que afirmam ter certo grau de autonomia para tomar decisões, admitem receber dos órgãos competentes orientações determinadas, que limitam seu campo de ação”. Esta percepção antagônica culmina como empecilho na tomada de decisões importantes que refletem na qualidade do ensino.

Concordamos também com a autora ao descrever que os gestores escolares atuam em condições adversas, sobretudo em áreas de grande vulnerabilidade social, além de que, “enfrentam os desafios de mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de

aprendizagem e realizar justiça social, ao mesmo tempo que devem cumprir as metas de eficiência de seus sistemas escolares definidas pelos governos (OLIVEIRA, 2017, p. 717).

Considerando que os gestores são elementos fundamentais no processo de construção de autonomia na escola, sobretudo no município de Olinda que o provimento ao cargo é fruto de uma construção democrática, não queremos atribuir à eleição por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa possibilidade como um importante instrumento, a ser associado a tantos outros, para o exercício democrático.

A gestão democrática da escola pública ultrapassa o cumprimento de regras e procedimentos, pressupondo como consequência, uma aquisição de autonomia, capaz de dar aos atores da escola o poder de tomar e executar decisões coletivas, dentro de um quadro de respeito à legislação vigente. Nas palavras de Lima (2014):

O poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno (p. 1072).

Deste modo, a partir da eleição direta ao cargo de diretor, toda a comunidade escolar estaria mais instrumentalizada e apta a desenvolver uma gestão articulada nas relações horizontais e, portanto, mais democráticas. Contudo, embora reconheçamos o avanço desta prática prevista e assegurada mediante legislações, constatamos também sua frágil materialização no chão da escola pública, convergindo atualmente para um campo de intensa disputa entre os setores empresarias na implementação das políticas públicas.

6.4 PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO EPV

Esta parte do estudo aborda os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes no perfil proposto para o objeto de estudo em análise. Desenvolvemos uma discussão acerca das repercussões do Programa “Educar pra Valer” mediante a percepção de 02 Representantes do Programa “Educar pra Valer”, 02 Técnicos da Secretária de Educação de Olinda e 03 Gestores escolares.

Reiteramos que essa escolha metodológica se configurou como uma possibilidade para a apreensão de sentimentos, aspirações, opiniões, valores, ideias e atitudes dos sujeitos relacionados ao programa “Educar pra Valer”. Conforme Minayo (2002),

[...] O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 2002, p. 109).

Considerando que as entrevistas têm enfoques diferentes, por apresentarem nessa dinâmica, fatores internos e externos que influenciam no contexto de participação e envolvimento do entrevistador e do entrevistado, portanto, o processo não se repete da mesma forma entre os participantes incluídos nesta etapa da pesquisa.

Destacamos também que assumimos, nesta pesquisa, a metodologia de análise e tratamento dos dados, através da abordagem de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Nesta compreensão, os dados tratados permitiram correlacioná-los com os pressupostos teóricos e empíricos da pesquisa, configurando um método que traz em sua concepção a importância dos significados, dos enunciados e dos conteúdos, em exprimir elementos das relações estabelecidas com os objetos subjetivos e objetivos do cotidiano.

6.4.1 Os sentidos apreendidos nos representantes do EPV

Iniciaremos trazendo os resultados das entrevistas realizadas com dois representantes do Programa “Educar pra Valer”, sendo um, o Coordenador Regional (C1) e um Superintendente Regional de Acompanhamento (C2). Nosso objetivo foi identificar as afinidades ou distanciamento do programa com o que está posto em seus objetivos, conforme o Acordo de Cooperação Técnica, o Plano de Ação e os acompanhamentos. As perguntas desse bloco estão organizadas em unidades temáticas: (1) Concepção e estruturação do Programa “Educar pra Valer”, (2) Principais Dificuldades, (3) Tratamento de Informação/Análise e (4) Avaliação.

De acordo com os documentos amplamente divulgados, a concepção do Programa “Educar pra Valer” está direcionada em prestar assessoria técnica e gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, sendo estruturado através de cinco eixos que são interdependentes e complementares, a saber: gestão da rede educacional; avaliação; formação; acompanhamento escolar; sustentabilidade e comunicação.

No primeiro momento a proposta foi para que os entrevistados falassem um pouco do Programa “Educar pra Valer”.

O “EPV” foi Criado em 2018 através de um acordo com o objetivo de apoiar as redes e melhorar e indicadores de desempenho principalmente na alfabetização e nos anos iniciais, muito baseado na experiência de Sobral, mas sabendo que não é uma cópia ou uma reprodução desse modelo, mas sim, através das experiências de Sobral, para inspirar os municípios nos desafios a serem superados em relação aos indicadores entre as redes de médio e grande porte a superar os desafios da educação. Então o EPV é organizado em eixos, que estruturam uma política de educação que com os processos vai levar a bons resultados estruturados e contínuos. (C2)

[...] então, o EPV presta assessoria gratuita para esses municípios para gerar nessas secretarias municipais de educação essa cultura mesmo de comprometimento com os resultados, através da concordância dentre as partes por meio de um acordo o ACT que é o Acordo ou termo de cooperação técnica com a aprendizagem das crianças, que repercute nos indicadores educacionais, a gente atua de uma forma sistêmica baseada em cinco eixos que são: gestão da rede; acompanhamento escolar; formação; avaliação e sustentabilidade e comunicação. (C1)

De maneira genérica, existe um alinhamento entre as falas e o definido pelo programa. A recorrência entre os argumentos predominantes é de melhorar os indicadores educacionais, sendo estes associados aos processos de aprendizagem, sobretudo durante o processo de alfabetização. Destacamos também que a política de “comprometimento” com os resultados, análogo às falas, configura-se a uma concepção de responsabilização.

A ampliação de forma exponencial da cultura gerencialista, nas políticas educacionais, a partir de uma concepção de gestão eficaz, tende a provocar cada vez mais uma ideia velada de responsabilização. Neste contexto, o discurso da qualidade da educação ganha evidência ao articular os princípios de mercado e de produtividade, impondo assim uma nova cultura da educação transformando-a em produto.

Uma constatação importante é o interesse do programa em firmar parcerias em redes de médio e grande porte. Conforme já abordado em entrevista realizada em 2019, “a escolha por Olinda se deu pela capacidade de crescimento que a rede municipal vem demonstrando, revelados por estudos realizados, referente aos últimos dados dos resultados do IDEB”.

No seminário regional realizado em dezembro de 2022, na cidade de Recife, no qual foram incluídos todos os seis municípios pernambucanos e mais dois da Paraíba, intitulado de “2º Seminário Regional: Reflexões sobre ações estratégicas para a melhoria da Proficiência na Prova Brasil/2023”, foi apresentado um estudo referente às redes pares. De acordo com os critérios apresentados, as redes pares apresentam como características: similaridades

demográficas, educacionais e socioeconômicas, com isso é feito uma espécie de pareamento para comparar a evolução dos indicadores de aprendizagem entre as redes.

No estudo apresentado durante a realização do 2º Seminário Regional, os dados em relação ao SAEPE 2021, considerando os estudantes do 2º Ano no componente curricular de língua portuguesa, revelaram que, houve decréscimo nos níveis de proficiência tanto nos municípios que integram a parceria com o “Educar pra Valer”, como nas redes pares comparando (2019-2021)⁵⁰, entretanto, a diferença aferida de decréscimo entre os municípios que integram o “Educar pra Valer” foi de 17,8%, enquanto, o decréscimo em relação as redes pares foi de 27,5%.

Esclarecemos que, embora o seminário esteja intitulado na perspectiva do SAEB- 2023, por se tratar do Seminário ser realizado em Pernambuco, sua agenda precisa incluir a avaliação de âmbito estadual que repercute no repasse de recursos para o município conforme a lei de nº 16.616/2019.

Ainda no que tange a estruturação do Programa “Educar pra Valer”, o Acordo de Cooperação Técnica foi mencionado entre os dois entrevistados como o documento que regulamenta a parceria com o município. Embora que no Acordo de Cooperação firmado com a Prefeitura de Olinda conste apenas a parceria com a Associação Bem Comum, é importante também considerarmos a parceria da Lyceum Consultoria. De acordo com o documento, a Associação Bem comum é apresentada como uma empresa que tem a finalidade de:

[...] prestar assessoria e/ou consultoria em programas de desenvolvimento humano e social para sociedades civis ou governamentais de interesse público ou privado, [...] (ii) contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação [...] (iii) promover programas educacionais, de ensinoaprendizagem tanto para alunos, quanto para professores, núcleo gestor das escolas e equipe gestora das secretarias de órgãos públicos.

Neste cenário, e alimentados pelas orientações dos preceitos da NGP para a política educacional, o Acordo de Cooperação de Técnica assume uma de suas intencionalidades compreendidos nesse estudo, como a contenção dos princípios de autonomia legítimos da escola pública. A partir do controle de trabalho que passa a ser monitorado pelos superintendentes e técnicos do monitoramento, gestores escolares e professores são direcionados ao cumprimento de demandas e atribuições que envolvem responsabilidade simbólica,

⁵⁰ Embora a avaliação do SAEPE seja anual, em decorrência da pandemia da Covid-19, a mesma não foi realizada no ano de 2020.

configurando um processo de *accountability*, que traduzindo de forma genérica, implica em responsabilizar os atores envolvidos no processo educacional pelos resultados e, dessa forma, criar incentivos para a melhoria do desempenho.

Sobre esse aspecto, a política de responsabilização “tomando-a pela lógica política e administrativa da esfera pública, a *accountability* contempla, portanto, duas partes envolvidas aquela que presta contas e aquela que as solicita” (SCHNEIDER; NARDI, 2017, p. 43). Ainda de acordo com os autores,

Como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação, ainda que duvidosa com as questões da qualidade, no setor educacional ganha consistência o uso da *accountability* como ferramenta para melhorar o funcionamento das escolas e responsabilizar tanto os membros da comunidade escolar quanto a sociedade em geral pelos resultados educacionais. Como procuraremos demonstrar, a lógica que orienta políticas com essa finalidade encontra-se sintonizada com demandas que reclamam a necessidade de avaliar escolas, seus estudantes e docentes e imputar-lhes responsabilidade sobre os resultados educacionais logrados, induzindo, por meio dessa estratégia, mudanças educacionais sintonizadas com os novos parâmetros de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo (SCHNEIDER; NARDI, 2017, p. 59).

Com efeito, a NGP estabelece ruptura nos mecanismos burocráticos, estabelecendo uma forma de controle com foco nos resultados, bem como a passagem de uma visão fundamentalmente pública para uma essencialmente privada, com base em mecanismos de mercado. Nesta conjuntura, conforme Schneider e Nardi (2017), a *accountability* tem um fim em si mesma, qual seja, medir a eficiência e eficácia dos serviços públicos.

Nessa uma última pergunta referente à concepção e estruturação do programa “Educar pra Valer”, perguntamos aos entrevistados a respeito das metas do programa, em relação ao município, de que maneira elas são construídas:

A metodologia utilizada pelo programa é que nós temos metas de aprendizagem, metas de leitura, para alunos do 1º ao 5º ano, e isso é medido em provas objetivas do 2º ao 5º ano em LP e MAT, porque entendemos que no segundo ano o estudante precisa está alfabetizado na idade certa e no 5º ano porque é um ano final que reflete nas aprendizagens dos anos iniciais.
(C1)

As diretrizes do programa consiste inicialmente em uma conversa com o prefeito para iniciar o processo de implementação, que se chama o ponto zero da impactação política, feito isso e tendo o aval do compromisso do município, de que educação é prioridade no município e que vai investir e priorizar sem interferências político-partidária, partimos para o protocolo que é o segundo passo, que é a avaliação diagnóstica, após a análise desse

levantamento, é elaborado um plano de ação para os quatro anos de atuação, com diretrizes, prazos e metas, diretrizes 1: alfabetização de todas as crianças na idade certa, 2: alfabetização das crianças não alfabetizadas até o segundo ano, 3: melhorar os desempenho dos indicadores do 5º ano, e assim por diante que são 7 ao todo que estão no plano de ação do município, então tem diretrizes prazos e metas e ações que consideramos importantes o município de organizar como por exemplo , organização da equipe de acompanhamento, aula atividade do professor, que garantam a formação e o planejamento do professor etc. (C2)

A exemplo de uma empresa privada, que sua sobrevivência é garantida através de metas e resultados que podem ser aferidos, compreendemos que essa estratégia é um dos elementos vitais que podemos relacionar a implementação e execução do programa “Educar pra Valer” em Olinda. Nas falas acima, percebemos uma canalização da energia do programa voltada para o seu objetivo prioritário, que para além do que é expresso em seus documentos de prestar assessoria técnica e gratuita aos municípios partícipes, para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, revela uma intencionalidade superior que são aumento nos resultados dos indicadores educacionais, obtidos através das metas estabelecidas por meio de plano um plano de ação bem executado.

De acordo com Claudio de Moura Castro⁵¹ (2011), em página no jornal Estadão⁵², o economista que é defensor da reforma empresarial, ressalta que qualquer organização busca sempre conseguir mais ou melhores resultados com o mesmo esforço, “sejam quais forem os objetivos perseguidos: mais pneus produzidos, Judiciário com decisões mais justas e rápidas, escola com melhor qualidade”. Ainda, de acordo com autor, já temos acúmulo suficiente sobre a teoria organizacional para identificarmos o que é fundamental em qualquer organização:

Nos últimos anos, explicitam-se os critérios da boa gestão: **1)** Definir objetivos claros (o plano sobe ou desce?); **2)** quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); **3)** compartilhar as metas com os colaboradores; **4)** criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e **5)** criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios.

A concepção assumida pelo economista, é bem convergente ao Plano de Ação elaborado para o município, em consonância com a criação de mecanismos a exemplo da Lei

⁵¹ Disponível em: <https://www.memoriadefamilia.com.br/index.php?apg=arvore&idp=5679> Acesso em 12 jan. 2023.

⁵² Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniao/escola-e-empresa-imp-/> Acesso em 12 jan. 2023.

Incentiva Olinda para premiar gestores, professores, coordenadores e técnicos educacionais que estiverem lotados em escolas que atingirem ou superarem as metas pré-estabelecidas. Ainda de acordo com esta constatação, podemos encontrar a lógica de valorização seletiva,

segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido através de testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada. [...] Então, o professor trabalhará mais se se estiver com sua cabeça no prêmio todo dia (FREITAS, 2018, p. 109).

O Plano de Ação do Programa é bem claro na relação dos direcionamentos procedimentais, que pode ser resumido nas seguintes palavras-chave: avaliação, treino de fluência, priorização nos descritores de Língua portuguesa e matemática, monitoramento, controle de infrequência, preenchimento de instrumentais, aumento dos indicadores educacionais, dentre outros.

O sentimento captado através da análise documento em comunhão com as firmes falas no tocante das metas e prazos, revelam uma tendência de um padrão. De acordo com Freitas (2018), essas ações, aparentemente sem relação, são típicas da reforma empresarial, em um processo que constitui uma violência através da ideia de um padrão nacional de aprendizagem, que vem sendo fortemente reforçado inclusive após a implementação da BNCC. Os pressupostos desses processos convergem em uma política de

‘alinhamento’ (base/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns (FREITAS, 2018, p.81).

Analisando o Acordo de Cooperação Técnica, o comprometimento das ações assumidas pela Rede de ensino precisa estar alinhado com o plano de ação estruturado, podendo, inclusive, haver o desligamento da parceria caso não exista esse engajamento. Apesar disso, perguntamos aos entrevistados quais as principais dificuldades que eles consideram em relação ao andamento do Programa.

*Acredito que a palavra mais apropriada são os desafios, porque acredito que não é apenas um desafio para o EPV, mas num contexto mesmo nacional isso acontece, **que é garantir a continuidade da política a partir de***

*uma troca de gestão, então a política educacional seja tão enraizada que tenha mesmo a **cultura de foco na aprendizagem** das crianças e isso prioridade da gestão pública dos gestores e que essa política seja uma política de Estado e não de governo... muda o governo, pode mudar as pessoas que estão a frente, mas se existir mesmo uma cultura, um entendimento social de que há ações efetivas pela educação, da continuidade a esse trabalho, ter uma boa organização dentro da secretaria de educação né..., **ter atribuições bem definida entre as pessoas, e que cada uma saiba da importância de seu papel, para garantir a continuidade e sustentabilidade das ações.** (C1)*

*Temos visualizado algumas **dificuldades principalmente no âmbito de gestão na implementação do EPV, que as vezes passa pela falta de organização da secretaria, sendo esta uma observação geral, tendo muitas vezes uma falta de foco, metas e objetivos claros, muitos deles não tem organizado o tempo de aula atividade do professor, professores que não ter seu tempo de planejamento ali na escola, muita interferência política, política partidária, por indicação, para cargos chefes da gestão.** Então são esses elementos principais dificuldades que enfrentamos.* (C2)

Percebemos através de ambas as falas, a predominância do perfil político partidário como um ponto bem desafiador diante do que o programa se propõe juntamente com a Secretaria de Educação desenvolver. De acordo com o Guia de Acompanhamento Escolar (p. 23), “é importante que não sejam escolhidas para as funções pedagógicas e administrativas pessoas inaptas ao cargo, simplesmente por serem uma indicação política. Essas alternativas sem critérios de mérito podem comprometer gravemente o trabalho a ser realizado”.

A posição assumida pelo programa, em relação à equipe que irá conduzir o perfeito andamento do programa, é por meio do mérito e da competência. Essa proposição justifica bem a fala (C1), ao relatar que os envolvidos precisam ter “atribuições bem definida entre as pessoas e que cada uma saiba da importância de seu papel, para garantir a continuidade e sustentabilidade das ações”, convergindo também com o posicionamento declarado na entrevista (C2), ao destacar a “falta de organização e até mesmo foco” diante dos objetivos traçados como uma limitação.

Convém salientar que a cultura de comprometimento e responsabilidade com os processos de aprendizagem precisa ser assumida por todo e qualquer profissional da educação, deste modo, não pretendemos tecer apontamentos desqualificando esta necessidade, enfatizada acima, que se configura como urgente e inegociável. Acontece que a construção da educação pública, como um todo em nosso país, foi configurada em um processo excludente, como tal, precisamos de políticas públicas que assegurem os processos democráticos e inclusivos dentro de nossas escolas.

O programa “Educar pra Valer” sustenta o vestígio de seus idealizadores, sejam eles financiadores ou políticos, mas, sobretudo, dos empresários que entendem muito de mercado, e pouco de pedagogia. Esta proposição de conhecimento de mercado nos aproxima da próxima unidade temática da entrevista vinculada em como acontece à organização dos dados que são coletados na sistemática pedagógica que são solicitados das escolas.

Acompanhamos através do Sistema de Avaliação do EPV (SAEV), turma por turma, e também através dos protocolos de acompanhamento, então sabemos o percentual de participação nas avaliações, o nível de satisfação dos professores com a formação, e também com o protocolo de acompanhamento para cada município, avaliando indicadores que consideramos indicadores de sucesso, por exemplo: engajamento do prefeito, engajamento do secretário, equipes da secretaria, execução dos processos de avaliação e formação, acompanhando e monitorando bimestralmente.(C1)

*Nosso santo SAEV (risos...) tudo depende dele, é sério, **dependemos dele para quase tudo**, ele é o orientador, porque só ele consegue estabelecer a visão macro da aprendizagem que é o nosso foco, sempre que mais de 80% de dados são alimentados na plataforma, temos uma padrão e podemos entender melhor como que o EPV tem se materializado, é isso, informação é o SAEV. (C2)*

De acordo com os entrevistados, o recurso do Sistema de Avaliação do “Educar pra Valer” – SAEV é uma ferramenta primordial para se compreender os repercussões do programa, de maneira mais pormenorizada. A grosso modo, a plataforma funciona como um dispositivo para disponibilização de relatórios, a partir de vários filtros, que podem ser estabelecidos através de critérios quantitativos e qualitativos. A junção dessa prática com o acompanhamento e monitoramento da prática pedagógica do professor e das atribuições da gestão escolar integram uma totalidade de ações fiscalizadoras cuja justificativa se enquadra nos mecanismos de proporcionar “transparência” diante da parceria estabelecida.

O entrevistado (C2) foi taxativo ao descrever que “só ele consegue estabelecer a visão macro da aprendizagem”. A fala do entrevistado revela um posicionamento reducionista em relação aos processos de aprendizagem, haja vista que, para além de não existir uma única forma de aprender, uma avaliação é um dos instrumentos utilizados para mensurar um processo ou não de aprendizagem. Ainda de acordo com o entrevistado,

*Analizamos todos os documentos mensalmente em reuniões com as duplas que acompanham o território, então no caso pegamos todos os dados de PE e nesse estudo procuramos **qualificar a análise no sentido de detalhar as especificidades** rede por rede para a dupla de implementação. **Pormenorizando quais são as dificuldades, encaminhamentos, e em***

paralelo são realizados visitas das duplas de implementação, também são realizados seminários regional sendo também uma forma de proximidade e acompanhamento das redes de ensino. (C2)

Percebe-se, nesta fala, um ponto de atenção importante que é a qualificação das informações, no sentido de apoiar as limitações e desafios da rede, no entanto, não podemos negligenciar que tal atitude se apoia nos pressupostos de homogeneização dos processos educativos com foco em resultados mensuráveis e esperados.

Finalizamos a entrevista com os representantes do “Educar pra Valer” abordando a temática da avaliação. Perguntamos se o Programa passa, ou passou por alguma avaliação ou auditoria nos últimos anos.

*A Associação Bem Comum é auditada anualmente e especificamente em relação a ações do programa, **nós temos reuniões com prestação de contas com os financiadores**, prestamos contas de todas as ações de como está o acompanhamento de implementação dos municípios, já foi **feita uma avaliação de implementação** em alguns municípios entre 2020 e 2021, acho que foram 7 municípios pela LESP da USP **o programa também vem sendo objeto de pesquisa científica** como a sua, tanto na implementação como no impacto do programa, **estamos sendo sim, avaliados e auditados.** (C1)*

Percebemos, neste argumento, uma certa naturalidade na prestação de contas, que na percepção de Dardot e Laval (2016, p. 350), “a instauração de técnicas de auditoria, vigilância e avaliação visa a aumentar a exigência de controle de si mesmo e bom desempenho individual”. Com efeito, as consequências dessas auditorias tendem a resultar em mais instrumentos de controle que culminam num efeito dominó, sobretudo para as unidades escolares.

*Contratamos a LESP que fez uma avaliação de impacto do EPV, que fez o estudo dos impactos de implementação e terá agora dos depois de 3 anos dos resultados dessa política, **mas o nosso maior indicador é a comparação dos resultados com as nossas redes pares**, fizemos um levantamento das redes com atuação do EPV e redes simulares, (matrículas, socioeconômico, demográfico) servindo para **comparar no caso Olinda, com 5 municípios semelhantes, e detectar o crescimento de Olinda com outras redes pares**, e com isso observando que mesmo com a pandemia os municípios que aderiram ao EPV cresceram mais ou mesmo caíram menos.(C2)*

Conforme destacamos anteriormente, o “Educar pra Valer” apresenta dados como fruto de pesquisas que foram desenvolvidas, seja para estabelecer metas, como é o caso da Lei Incentiva Olinda, ou mesmo para realizar comparativos, como é o caso das redes pares. O

Laboratório de Entomologia em Saúde Pública – LESP⁵³, citado em ambas as falas, integra a Faculdade de Saúde Pública – USP, que trabalha constantemente para a construção de novos conhecimentos que auxiliem na inovação e desenvolvimento de tecnologias e de políticas públicas. Seu objetivo é a melhoria das condições de saúde da população brasileira. Ao averiguarmos com mais afinco a referida página, encontramos as principais áreas de pesquisa da Instituição que são: epidemiologia; nutrição; saúde ambiental; saúde, ciclos de vida e sociedade; política, gestão e Saúde.

Considerando que as pesquisas apresentadas demonstram um viés majoritariamente pedagógico, por se tratarem de elementos internos e externos que repercutem no chão das escolas públicas, entendemos que a área de pesquisa que conseguiria abarcar as inúmeras especificidades seria a educação, entretanto, de acordo com a descrição da própria página na internet, a pesquisa teve como área de pesquisa o eixo da Política, Gestão e Saúde.

Buscando aprofundar a percepção avaliativa dos entrevistados, em relação à execução do Programa “Educar pra Valer” em Olinda, perguntamos como eles avaliavam o programa neste município. Os sentidos interpretados denotam muita satisfação e sensação de tarefa sendo bem executada.

*Sou suspeito a falar (risos), temos criado, na verdade **inspirado redes a melhorar visão principalmente na avaliação, formação e acompanhamento, formação de serviço, mais focadas nas habilidades, um acompanhamento minucioso, munido de dados, então acho que sim contribuído muito nesse sentido, e pelo que temos acompanhado as redes tem evoluído, mas reforçamos que é um mérito maior da secretaria, ou seja a partir de uma liderança forte na secretaria de educação, mas principalmente dos gestores escolares, esse conjunto de ações acabam impactando, escutamos também que o EPV ajuda no fortalecimento dessa liderança, de trazer prefeito e secretário para o foco, trazendo a educação como pauta prioritária na agenda do prefeito, mas são ações que a gente não consegue medir, são na verdade depoimentos, mas o que nós sabemos é que os seminários regionais, a experiência de Sobral, o Seminário nacional influenciou sim a implementação de boas políticas com foco no resultado. (C1)***

Percebe-se, mediante o trecho acima, a relação exitosa do programa em associação a uma forte liderança. A Fundação Lemann, através Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), tem como missão contribuir para o aperfeiçoamento da democracia liberal no Brasil formando lideranças políticas com princípios da sustentabilidade e, para

⁵³ Disponível em: <https://www.fsp.usp.br/site/epidemiologia/mostra/1668> Acesso em 06 jan. 2023.

tanto, oferece capacitação e formação para uma rede de líderes “éticos” e “transparentes” que levem a missão e os valores sustentáveis da organização para a atuação em sociedade.

Reconhecendo que a Fundação Lemann projeta ações sobre a gestão educacional, com base na administração empresarial para formar um novo modelo de composição da força de trabalho capaz de oferecer respostas consideradas satisfatórias, na economia e na política e que, para tanto, necessita de parcerias como a Associação Bem Comum e o Programa Educar pra Valer, relacionamos esses mecanismos a esta racionalidade de que potencializar as habilidades de liderança, flexibilidade, ou mesmo diante dos desafios cotidianos, permeia as funções do diretor escolar no qual de maneira simbólica fragmenta as obrigações do poder público.

Uma outra fala, relacionada à avaliação positiva do programa, é associada ao foco nas ações implementadas pelo programa, como a avaliação e o monitoramento que convergem numa mudança de cultura na rede convergindo para resultados de aprendizagem.

*De maneira positiva, sendo que a grande contribuição é essa **mudança de cultura**, o desenvolvimento dessa cultura nas secretarias e nas escolas de **comprometimento e foco nas aprendizagens** dos alunos, essa atenção mesmo na aprendizagem dos alunos, a gente percebe mesmo que tem escolas que se envolvem com muitos programas e projetos e acabam não tendo um foco no que é prioritário que é a aprendizagem, as vezes são muitas ações mas que não estão favorecendo a aprendizagem, então trazer ofoco das ações das energias das equipes, o entendimento do que o que importa é que o aluno esteja aprendendo, são muitas metodologias, são muitas concepções pedagógicas que podem ser aplicadas mas que no final das contas é o processo de desenvolvimento ao longo do ano letivo, **esse foco nós entendemos que é necessário ter clareza da metodologia, do monitoramento, da avaliação**, de uma equipe de acompanhamento que faça o elo entre as secretarias e as escolas de ter formação continuada para esses atores que trabalham no chão da escola (professores, gestores, coordenadores) para que eles possam ter esse entendimento de que **eles possam se aprimorar pedagogicamente** que todas essas contribuições são positivas e influenciam sim as secretarias e as escolas.(C2)*

Associamos a fala acima como uma das consequências da reforma empresarial, dentro das escolas públicas, que por meio da NPG, conforme Dardot e Laval (2016, p. 314) o cotejo “é controlar estritamente os agentes públicos para aumentar o comprometimento com trabalho. Espera-se deles muito mais a obtenção de resultados (contabilizados como empresa privada) do que respeito aos procedimentos funcionais”. A lógica estruturante é atingir os objetivos e metas estabelecidas. E tal obtenção é associada através do comprometimento perante as ações, permeada por uma liderança atuante.

Ainda, conforme o registro acima, interpretando que, o foco na metodologia, no monitoramento e na avaliação, relacionamos a concepção destacada por Dardot e Laval(2016, p. 315), que “a avaliação é um processo de normatização que leva os indivíduos a adaptar-se aos novos critérios de desempenho e qualidade e respeitar novos procedimentos que com frequência são tão formais quanto as regras burocráticas clássicas”.

Nesse sentido, tende a moldar a própria atividade visando alterações subjetivas nos avaliados para que se adequem e naturalizem essas transformações.

6.4.2 Os sentidos apreendidos entre os representantes da Secretaria de Educação

Demonstraremos, nesta parte da pesquisa, as análises tecidas mediante as entrevistas semiestruturadas com 02 representantes da Secretaria de Educação de Olinda. Nossa intencionalidade foi apreender as expectativas da rede municipal de ensino, em relação ao programa, em consonância com os desdobramentos das ações. Os sujeitos selecionados foram: um Técnico do Monitoramento Pedagógico, (T1) e um representante da Secretaria Executiva de Programas e Políticas Educacionais – SEPPE, (T2).

As perguntas desse bloco estão organizadas em três unidades temáticas: (1) Entendimento e expectativas em relação ao programa, (2) Monitoramento das ações e (3) Avaliação.

A percepção dos entrevistados, em relação ao programa, é bem convergente com os objetivos claramente identificados nos documentos, como também, nos revelados através das ações implementadas de maneira simbólica.

*O Educar pra valer é um programa que busca através de parcerias, **auxiliar** as redes de ensino, equipes gestoras, e professores **na melhoria da qualidade da oferta de ensino**, ele propõe um **trabalho pautado na oferta de encontros formativos** para todos os envolvidos com o processo pedagógico e disponibiliza materiais estruturados para as turmas dos 1º aos 5º anos que enfatiza a alfabetização, a leitura, compreensão leitora e o ensino significativo da matemática. Também é **proposta do programa incentivar as equipes gestoras, secretaria e escolas, a acompanharem todo o processo de ensino e aprendizagens dos estudantes, para assim, focarem no que ainda falta ser aprendido pelos estudantes. É um programa que tem suas ações bem articuladas que busca **envolver todos os agentes pedagógicos.**** (T2)*

Priorizamos o destaque de algumas falas para demonstrar a materialização dos sentidos apreendidos: “melhoria da qualidade de oferta de ensino” - monitoramento através de

rotinas escolares através de tempo cronometrado para cada ação; “oferta de encontros formativos”- formações pedagógicas pautadas exclusivamente nos componentes curriculares que são avaliados em avaliação externa (língua portuguesa e matemática), “incentivar as equipes gestoras”- Incentivo em pecúnia para equipes escolares que atingirem ou superarem os resultados propostos, e, por fim, “envolver todos os agentes pedagógicos”- que repercute numa das falas mais recorrentes do programa que é o “comprometimento”.

Provocamos os entrevistados a revelarem quais as expectativas da rede municipal, a partir da parceria com o Programa “Educar pra Valer”. O argumento predominante se expressa de maneira muito propositiva diante da intenção da alfabetização na idade certa.

A meu ver, alfabetizar os estudantes no tempo certo, melhorar os resultados das aprendizagens e ofertar um ensino de mais qualidade para todos, onde todos os agentes pedagógicos se envolvam ainda mais com o processo de ensino e aprendizagem. (T1)

Com a implantação do Programa Educar pra Valer na rede de ensino de Olinda, fortalecemos a política de Formação continuada dos professores, equipe de gestão escolar e equipe técnica da Secretaria. Através do programa, definimos melhor as prioridades para garantirmos a alfabetização das crianças na idade certa, o que fortaleceu a melhoria dos indicadores educacionais da alfabetização na rede de ensino. (T2)

Outro destaque evidente é a recorrência entre os argumentos, em relação ao aumento dos indicadores educacionais. Nessa orientação, destacamos que, ao passo da convergência entre categorias como avaliação e indicadores, a concepção predominante é de qualidade educacional. Conforme Silva (2017), “temos uma construção de indicadores voltada para política neoliberal, onde a avaliação está articulada a um objetivo ou meta previamente definido. Consequentemente os processos educacionais voltam-se para a meta, colocando os possíveis resultados no centro do processo de ensino” (SILVA, 2017, p.19).

Neste cenário, também concordamos com Freitas (2018), ao ressaltar a importância do “direito de aprender” e não o “direito de ser educado”, este último mais amplo e que define a qualidade da aprendizagem através das médias de desempenho dos estudantes.

O direito da alfabetização na idade certa é parte constituinte da BNCC, que detém uma atribuição normativa em caráter obrigatório. Deste modo, os currículos precisam estar adequados para garantirem que todas as crianças estejam alfabetizadas aos sete anos de idade, ao concluírem o 2º ano do ensino fundamental. Considerando que houve uma antecipação para este processo de alfabetização, antes previsto para a conclusão do 3º ano, é muito natural

que as Redes municipais busquem estratégias para cumprir com essa obrigação. Entretanto, conceber que uma política de evidência, a exemplo do caso de Sobral-CE, através do programa “Educar pra Valer” é o caminho para se chegar neste objetivo, nos parece reducionista diante do processo educativo como um todo, sobretudo, os relacionados aos processos e hipóteses da alfabetização.

Não raramente, exemplos de sucesso são utilizados para desacreditar o potencial da escola pública em nosso país, ao destacar que, se todas quisessem, poderiam ser bem sucedidas a exemplo de Sobral-CE. No entanto, de acordo com Freitas (2021), ocorre uma grande desinformação a respeito do que de fato pode estar ocorrendo nas políticas “sobralinas”. Nas palavras de Marcos de Aguiar Villas-Bôas, que foi conferir de perto o “milagre” de Sobral e informou ao Jornal GGN: “Sobral se destaca por ter, de fato, realizado medidas administrativas boas, mas também por ter manipulado engenhosamente o IDEB, o que testemunham diversos educadores do próprio sistema público do município e ligado a eles”. E ainda reafirma na reportagem que:

No caso da aprovação, por exemplo, diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota no Ideb é boa. Casos em que alunos recebem notas maiores do que realmente tiraram, a título de “motivação”, também são corriqueiros, conforme reforçam alguns pais de alunos, que ouviram isso em reunião entre professores, pais e alunos. Uns acham que a Secretaria Municipal de Educação não sabe, outros acham que ela finge que não sabe desses fatos. Se este autor os descobriu em apenas três meses de pesquisa, a Prefeitura de Sobral, comandada pelo mesmo grupo há 20 anos, deveria ter conhecimento (FREITAS, 2021, p. 1).

As queixas e revelações destes professores conferem com que dizem pesquisas sistemáticas sobre os efeitos dessas políticas em Cappocchi (2017).

Considerando que a partir do Acordo firmado entre as partes, uma das contrapartidas para a execução do programa é o comprometimento da Secretaria de Educação, em relação ao apoio técnico/pedagógico, que na rede municipal é chamado de acompanhamento pedagógico. Os argumentos foram os seguintes:

Sendo bem honesta, é bem deficitário, temos uma equipe muito reduzida, onde poucos conseguem acompanhar as ações gerais de funcionamento da escola, discutir resultados, observar planejamento com proposição de intervenções, não conhecem a metodologia, os instrumentos de

*acompanhamento do Programa, **desconhecem** quase que completamente o plano de ação com as metas de aprendizagem, os indicadores nacionais das Escolas. (T1)*

Notadamente, a fala demonstra que existe um distanciamento entre o esperado e o realizado, que inclusive convergem com o argumento do Coordenador (C2), ao revelar as dificuldades da implementação/execução do programa “*as vezes passa pela falta de organização da secretaria, sendo esta uma observação geral, tendo muitas vezes uma falta de foco*”. O sentimento é de que o documento existe, mas na prática ele não consegue ser executado como tal e essa reflexão é interessante porque, se na secretária de educação, onde todos majoritariamente já estão no mundo do trabalho, são professores concursados que passaram por uma seleção interna e, diante do argumento acima, não conseguem acompanhar efetivamente a escola, por que a escola dotada de inúmeras adversidades e também de incalculáveis potencialidades deveria dar conta das ações e conseqüentemente dos resultados esperados?

*A Secretaria de Educação **tem buscado acompanhar todas as escolas da rede em que o programa acontece. O diálogo e o apoio técnico tem acontecido de forma satisfatória, dentro daquilo que é possível realizar. Frequentemente a equipe técnica tem se reunido, ou em reuniões colegiadas ou em formação com a própria equipe do Programa Educar pra Valer, para dialogar sobre os acompanhamentos e sobre como podem estar melhorando o apoio às escolas. (T2)***

De maneira geral, os argumentos se complementam, porém, a fala acima apresenta um tom de justificativa mediante a admissão de algumas ações não realizadas como um efetivo acompanhamento das escolas. De acordo com o guia de acompanhamento, as escolas precisam ser acompanhadas pelo menos uma vez durante a semana, sendo esta visita direcionada para cada turno de funcionamento. Porém, na prática acontece o seguinte: os técnicos precisam de um dia para estudo e mapeamento das informações e outro direcionado para as reuniões colegiadas, ou mesmo como apresentado acima, formação com os superintendentes do “Educar pra Valer” e três dias para acompanhamento escolar. Acontece que, a maioria dos técnicos acompanham cinco escolas em apenas um turno, visto que grande partados profissionais da educação trabalham em duas redes de ensino.

Com efeito, existem escolas que recebem a visita desse técnico a cada 15 dias e, quando recebem, esta está atrelada apenas a um turno de funcionamento, ocasionando assim uma visão muito inconsistente da escola, visto que em mudanças de turno, com exceção das

escolas de tempo integral, são outros estudantes, professores, coordenadores, colaboradores e a própria equipe gestora que se divide para cada horário de funcionamento.

Ainda na busca pela compreensão das ações empreendidas pela Secretaria de Educação, perguntamos aos entrevistados, o que eles recebem do Programa “Educar pra Valer”.

Recebemos formação e instrumentos diversos para acompanhamentos como (sugestão de planos de ação para as chefias da Secretaria, para os técnicos, para a gestão Escolar, para os professores, sugestão de rotinas de aula, a sistematização dos cadernos, assim como uma boa parte da impressão, e visita técnica sistemática e o sistema operacional, porém, destaque que esta visita técnica é sempre apressada, com pouca escuta da nossas falas e bem mais sugestões para superação do que eles observam, sem levar em conta quase que sempre os desafios por nós observados, e o sistema desenvolvido por eles, e não pensado e construído coletivamente por nossa rede, apresenta diversas falhas, que muitas vezes no lugar de nos ajuda, terminam nos atrapalhando. (T1)

Compreendemos a primeira fala, em referência à formação pedagógica, ao vulgo “vestir a camisa da empresa”, ressaltada diante da ofensiva neoliberal na educação e na formação de uma subjetividade que esses elementos se fortalecem. Nesse sentido, o sujeito neoliberal, de acordo com Dardot e Laval (2016), em sua subjetividade, deve estar inteiramente envolvido na atividade na qual tenha obrigação de cumprir. Em outras palavras,

a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados expondo-osa riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

Atribuímos também à relação das formações continuadas, instrumentos de acompanhamento, materiais estruturados, como Adrião (2022) denomina “cesta”. Segundo a autora, constituem um pacote perante os contratos firmados, “formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna” (p. 101). Um ponto de alerta que essa questão pode nos demonstrar é que os jovens professores, ao iniciarem sua carreira pedagógica, já estejam subordinados a esta lógica, de maneira que percebê-la ou mesmo contestá-la se torna difícil.

Outra observação interessante, na fala acima, se refere à assessoria técnica prestada à Secretaria de Educação, através do “Educar por Valer”, por meio dos Superintendes. Conforme mencionado neste estudo, o superintendente é corresponsável pelas instituições de

ensino que acompanham buscando, juntamente com a equipe gestora e pedagógica (gestores, coordenadores e professores), tendo sua ação estruturada em três eixos que são os indicadores de rendimento e desempenho, os processos escolares e os instrumentos de gestão. Ainda, de acordo com o argumento acima, a observação foi destacada como sendo momento de pouca escuta e, desconsiderando os processos plurais que acontecem no chão da escola, o que configura o pensamento estruturante de seguir um modelo pré-estabelecido para se atingir um objetivo, que neste caso se aplica ao aumento de indicadores educacionais.

Assessoria pedagógica e formações para equipe gestora da secretaria de educação, equipe técnica de acompanhamento pedagógico, equipe técnica de formação formações para professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores. O programa também disponibiliza material estruturado, organizado a partir de habilidades e descritores, para as turmas dos 1º aos 5º anos que focam na fluência leitora, alfabetização, compreensão leitora e matemática.(T2)

Consoante aos desdobramentos desse estudo, o material estruturado é produzido pela Lyceum, mediante parceria com o Programa, que repassa para a secretaria de educação e esta última fica responsável pela reprodução e distribuição.

A última unidade da pesquisa está estruturada na avaliação do programa, mediante o olhar da Secretaria de Educação. Nossos esforços estiveram concentrados em apreender como eles avaliavam as falas que escutam dos gestores escolares em relação ao programa.

Eu escuto de muitos gestores e gostaria de incluir a equipe técnica da Secretaria, a questão de imposição vertical de procedimentos e ações, falta de informações, muitas cobranças, sistema por vezes inoperante...eu avalio que em alguns aspectos seja uma fala a ser considerada também, mas é isso, como tudo na vida tem dois lados, enxergo isso, ou melhor percebo isso, penso que deveria haver uma adequação, até dizem que existe, mas não percebo. (T1)

O recorte acima é bem enfático em relação às imposições que se configuram nas ações que precisam ser desenvolvidas conforme o Plano de Ação para se atingir as metas. Fica evidente, através do trecho “muitas cobranças”, em sequência de “sistema por vezes inoperante”, este vinculado ao SAEV. Atribuímos a fala “cobrança” em relação ao rígido calendário avaliativo que, após as avaliações, precisa ser inserido na plataforma dentro de um prazo limite.

O entrevistado ainda sugere uma possível saída que seria uma adequação, numatentativa de se ajustar às demandas impostas pelo programa à realidade das escolas, entretanto, complementa com a fala “dizem que existe, mas não percebo”.

Hoje em dia os gestores e professores têm enfatizado gostar muito do programa, apesar das críticas iniciais em relação a “rotina pedagógica” sugerida pelo próprio programa, pois achavam que era muito fechada e restrita a vivência diária apenas do Educar pra Valer, deixando de lado outras ações propostas pelos professores. Mas hoje temos notado e ouvido eles têm gostado das formações, dos materiais estruturados, dos acompanhamentos pedagógicos mais intensificados, dos simulados e análises dos resultados. Também elogiam o programa, pois percebem que todos os seguimentos escolares tem se envolvido ainda mais com o processo de ensino.(T2)

Os posicionamentos assumidos entre os dois participantes são divergentes. A fala acima demonstra um argumento positivo, mesmo reconhecendo suas imposições a exemplo da rotina escolar, conforme já detalhada nesta pesquisa. Diante desse argumento, podemos inferir também que, “talvez”, seja já uma fecundação das ideias ao que se propõe o programa na percepção do entrevistado.

A sustentabilidade das ações do programa, durante sua execução, ou mesmo a partir de sua finalização enquanto política adotada por uma rede de ensino, dependem dessas concepções, pelo programa defendido como comprometimento, por nós interpretado como responsabilização.

Enquanto política pública assumida de governo, com foco em aumentar os indicadores educacionais, sobretudo, os voltados para a alfabetização na idade “certa”, a avaliação do programa por parte da Secretaria de Educação é positiva.

O programa tem gerado resultados positivos, na medida em que paramos para refletir a necessidade de avaliação e do acompanhamento escolar, os modelos possíveis de atuação e estruturação deste trabalho, as atribuições que cabem ao profissional que realiza este acompanhamento, a organização das equipes tanto da Secretaria, quanto da Escolas e seus fluxos de trabalho.(T1)

A percepção positiva, em relação ao programa, na fala acima vincula-se a uma organização estrutural de rede, no tocante das definições e atribuições dos envolvidos, desde a secretaria de educação até o chão da escola. O que a nosso ver é bem compreensível e um indicador de racionalidade de um efetivo envolvimento, dotado de responsabilidade pelo que faz. A reflexão a partir de indicadores avaliativos deve ser uma prática incontestavelmente

materializada, uma vez que ação-reflexão-ação é um potente elemento que possibilita transformações no cotidiano educativo.

*Os frutos do programa são perceptíveis e incontestáveis, podem até questionar, mas elevar o nível de proficiência do 2º ano em 2021, quando muitos estudantes foram alfabetizados no segundo semestre ou mesmo em casa de maneira remota, é necessário considerar isso como **um grande comprometimento de rede e em parceria com o material estruturado do programa...** Além de que, a parte estrutural do programa é muito boa, estamos avançando na qualidade educacional do município, **reconhecemos a fragilidade da rede**, são inúmeros, Olinda tem uma pequena arrecadação, mas estamos com quase 60% da **rede climatizada, temos o SIEO, são muitos avanços**, e temos certeza que vamos avançar muito mais.(T2)*

Entretanto, o argumento acima, diferentemente, relaciona os efeitos positivos do programa aos indicadores educacionais, que por sua vez são relacionadas à construção equivocada de qualidade educacional. Há, também, uma avaliação satisfatória na consonância desses resultados e o uso do material estruturado de maneira sistêmica, a exemplo do período em que as aulas aconteceram em formato remoto. Embora exista a fragilidade da rede, em relação ao que se espera enquanto estrutura, fato este, uma realidade nacional, a avaliação positiva da rede em relação ao que desempenha, também, é evidenciado no argumento, ao mencionar avanços na parte estrutural, como climatização, elemento este fundamental dadas às condições climáticas do nordeste e o Sistema de Informações Educacionais de Olinda – SIEO⁵⁴.

É salutar considerar também que as melhorias estruturais são também assumidas, neste trabalho, como uma das condições necessárias para a melhoria da qualidade educacional, assim como a valorização dos profissionais de educação. Inegavelmente, uma escola em boas condições estruturais é também um convite ao aprendizado, tendo, pois, na função do gestor escolar um tempo a mais para priorizar as ações pedagógicas.

6.4.3 Os sentidos apreendidos entre os gestores escolares

Os últimos sujeitos entrevistados foram três gestores escolares. Nesta instância, através de entrevistas semiestruturadas, pretendemos, a partir desses distintos olhares e

⁵⁴ O SIEO - Sistema de Informações Educacionais de Olinda, contém toda a organização pedagógica da rede de ensino; o diário online do professor e as informações do estudante através de aplicativo para as famílias terem acesso a frequência e nota. Foi implantado em Maio/2022. A finalidade da plataforma é trazer lisura para os processos educacionais, bem como proporcionar uma maior transparência ao processo de vagas e matrículas da rede pública que para o ano de 2023 já está acontecendo de maneira virtual.

realidades, captar o máximo de informação possível diante do nosso objeto de análise, o programa “Educar pra valer” diante de suas repercussões na gestão escolar. Os sujeitos foram selecionados a partir de três critérios: Gestor 01- Escola de difícil localização (Alto); Gestor 02- Escola com maior número de turmas inseridas em avaliação de larga escala (G2); Gestor 03- Escola de Tempo Integral (G3).

As unidades temáticas deste bloco estão organizadas da seguinte maneira: (1) caracterização do programa; (2) repercussões no chão da escola; (3) sentidos produzidos e (4) avaliação.

Considerando que apreender o máximo de informações possíveis, em relação às repercussões do “Educar pra Valer” diante da prática gestora é parte estruturante dos objetivos desse estudo, classificamos os gestores abaixo, de modo a caracterizá-los.

Quadro 16 – Caracterização dos gestores entrevistados.

Gestor	Categoria	Tempo de atuação na gestão escolar	Formação
G1	Escola do Alto	Três anos, única experiência.	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.
G2	Escola com maior nº de turmas a serem avaliadas (2º e 5º anos)	Nesta escola há 11 meses, mas ao todo tem 6 anos de experiência.	Pedagogia e Mestrado em Educação UPE.
G3	Escola de Tempo Integral	Nesta escola há 2 anos, ao todo são 4 anos de experiência.	Pedagogia e Mestrado em Educação UFPE.

Fonte: Elaboração própria.

O gestor da escola do Alto (G1) foi inserido mediante uma concepção deturpada de território. Sendo Olinda a segunda cidade considerada Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, pela Unesco, em 1982, contendo em seu sítio histórico localizado no bairro do Varadouro, mais de 1.500 imóveis tombados os quais testemunham diferentes estilos arquitetônicos, apreciados por turistas do mundo inteiro, é muito desastroso conceber que inúmeras crianças não têm acesso a esta riqueza cultural, se quer conhecem, ou mesmo se reconhecem, neste território.

Por ter uma localização geográfica mais próxima de outras cidades como Paulista e Recife, é muito comum ainda crianças das escolas do Alto dizerem “vou em Olinda”, ou, mais triste ainda, “eu nunca fui em Olinda”, quando na verdade moram nesta cidade tão desigual, complexa e de uma política educacional tão desafiadora.

Reiteramos que entender sentidos ali produzidos, através da fala gestora, é uma possibilidade de interpretar também através do território, como um programa que não considera essas especificidades se materializa.

O gestor, com maior número de turmas a serem avaliadas (G2), foi incluído na intencionalidade de compreendermos seu o dilema que, especificamente, tem 8 turmas a serem avaliadas em avaliação de larga escala, a saber: 04 turmas no 2º ano e 04 turmas no 5º ano. A pressão estabelecida entre os sujeitos (alunos, turmas, professores, coordenadores e gestores) é muito maior do que a ajuda que de fato eles precisam, sobretudo, muitas vezes pelas complexidades que essas escolas apresentam, muitas turmas, muitos estudantes, etapas de ensino diferentes, índices socioeconômicos, dentre outros.

E, por fim, o gestor da Escola de Tempo Integral (G3), de acordo com a lei municipal de nº 6140/2020, dentro das suas finalidades previstas no Art. 2º, VI - ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB. Nesta compreensão, e nos limites desse estudo, entendemos que esses distintos olhares possam ampliar nosso entendimento, assim como, elucidar novas possibilidades por se tratarem de exercerem sua função em situações diferentes, mas não divergentes.

De acordo com o Decreto de nº 146/2022, que regulamenta o processo para provimento das funções de diretor(a) e vice-diretor(a) das Unidades de Ensino da RedeMunicipal de Olinda, são atribuições da função de diretor(a) e vice-diretor(a) escolar de acordo com o Art. 10º,

- I – Representar institucionalmente a Unidade de Ensino junto às instâncias do Sistema Municipal de Ensino de Olinda;
- II – Elaborar, executar e avaliar, com a participação do Conselho Escolar e da comunidade escolar, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, observando as Políticas Públicas da Secretaria de Educação.
- III – Submeter ao Conselho Escolar, para apreciação, parecer e aprovação, o Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros transferidos para a Unidade de Ensino pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a sua prestação de contas;
- IV – Realizar o censo escolar em parceria com a Secretaria de Educação nos prazos pré-estabelecidos, bem como, manter atualizado o Sistema de Informação Educacional de Olinda – SIEO.
- V – **Atender às solicitações e outras demandas apontadas pela Secretaria de Educação, cumprindo os prazos determinados;**
- VI – **Desenvolver, em parceria com o Conselho Escolar, as ações orientadas pela Secretaria de Educação de Olinda em relação à política educacional do Município, aos programas propostos** pela Secretaria de Educação e pelo Ministério da Educação, a formação dos professores, as formas de combate à evasão e retenção escolar, e às **avaliações internas e externas de aprendizagem dos estudantes** e do desempenho dos servidores lotados na Unidade de Ensino;
- VII -Frequentar as reuniões e formações propostas pela Secretaria de Educação de Olinda ;
- VIII - **Focar e viabilizar o cumprimento das metas de proficiência definidas** para a Unidade de Ensino que tenha sido eleito;
- IX – Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente. (Grifos nossos)

Nessa proposição, ao serem perguntados sobre as suas principais atribuições, no âmbito da gestão escolar, obtivemos as seguintes respostas.

Desempenhamos múltiplas funções como dar conta das demandas da secretaria, atendimento aos pais, alunos, professores e demais funcionários identificar problemas e necessidades dentro da escola e resolve-los ou tentar resolver liderar a equipe escolar coordenar as ações que acontecem na escola diariamente etc. (G1)

As múltiplas funções destacadas, no fragmento acima, são atribuições conforme descrição do Decreto, porém, a incumbência destacada no âmbito pedagógico, como o atendimento aos “pais, alunos, professores e demais funcionários” para “identificar problemas e necessidades”, são competências possíveis a partir das interações e respeito à comunidade, na qual a escola está inserida que, como tal, foge a lógica da previsibilidade ou mesmo organização verticalizada.

Na dimensão administrativa estar atenta a assiduidade e pontualidade de todos que compõem a escola, organização de toda documentação escolar, em relação a históricos, atestados médicos, organização do Conselho Escolar, organização da UEx, bem como garantir o seu funcionamento, na dimensão financeira, administrar o suprimento da escola, de maneira que esse recurso seja distribuído de maneira responsável para atender a todos. Na dimensão pedagógica o atendimento aos pais com relação a busca ativa em relação aos alunos faltosos, etapa esta se possível e parceria com professores e coordenação escolar com a finalidade de justificar e minimizar esta quantidade de faltas, orientar o planejamento dos professores pra que a escola consiga realizar as atividades propostas, acompanhar o diário de classe que no nosso caso agora é o SIEO, online. (G2).

Na fala acima, percebemos uma distinção das atribuições, em três dimensões: a administrativa, voltada a atender as demandas da secretaria e regulamentação da unidade de ensino; e a financeira, que corresponde a um ponto muito necessário e democrático que é a distribuição de recursos, de maneira responsável.

Abrimos um parêntese, para explicar que, no município de Olinda, os diretores escolares recebem uma verba, vinculada ao seu CPF, para ser aplicada em situações emergenciais, ou mesmo, situações para a melhoria estrutural ou pedagógica. Esta verba, chamada de suprimento, é de acordo com o porte da escola, podendo ser no máximo solicitadas seis parcelas ao ano, desde que haja a prestação de conta em até dois meses. O

recurso é dividido em gastos referentes ao serviço e consumo. O gasto e a prestação de contas desse recurso são diferentes dos oriundos do governo federal.

A dimensão pedagógica é mencionada na terceira dimensão, mesmo evidenciado a importância de incluir, nessa competência gestora, o atendimento aos pais, assim como a preocupação com os alunos ausentes, o pedagógico é que deve ter a centralidade das atenções para a tomada de decisões.

*Por ser uma escola de tempo integral, há uma diferença entre as funções, embora transitamos entre ambas, existe o **diretor pedagógico e o administrativo**, como sou o administrativo, costumo dizer que fico com o **fácil-ruim**, assim como minha parceira fica com o **difícil-bom**, porque é no pedagógico que a escola acontece ou não, estrutura é fundamental, assim como os recursos, mas o pedagógico precisa funcionar independente disso. Os desafios são imensos, **não há rotina**, é luta em cima de batalha, risos... (G3).*

O recorte da fala “*difícil-bom*” relacionando o pedagógico como atribuição mais densa da gestão escolar, ou seja, se o pedagógico, diante da diversidade de situações vivenciadas durante um único dia conseguir fluir sem grandes dificuldades, a avaliação é favorável, porém, se este difícil não conseguir fluir, o que é fácil se torna difícil. Em estudos realizados por Dalila Oliveira ao analisar os impactos da NGP entre os diretores escolares, a sua conclusão foi de que os diretores vivem um grande dilema.

O diretor (a) escolar se coloca como verdadeiro “articulador” e “mediador de conflitos”. Ao mesmo tempo que é responsável pela gestão dos recursos financeiros e materiais da instituição, tem que gerir as relações sociais da escola. Torna-se, de um lado, a voz dos atores presentes no chão da escola e, de outro, a personificação do Estado (OLIVEIRA, 2017, p. 717).

E, como consequência, ainda segunda a autora, “a grande estratégia é fazer com que os estudantes tenham um bom desempenho nos testes e, assim, as escolas possam atingir suas metas. Essa é a grande guilhotina que ameaça a cabeça das direções escolares” (OLIVEIRA, 2017, p. 719).

A percepção dos diretores, em relação ao programa EPV, é bem convergente, no sentido de estabelecer relações ao que ele se propõe, no sentido de orientar uma prática sistemática e regular de atuação dentro das salas de aula, de maneira cronometrada, visando a “melhoria da aprendizagem”.

É um programa que visa ajudar/orientar o gestor na implantação de boas práticas educativas visando à melhoria da aprendizagem dos alunos em geral. (G1)

É um programa de apoio direto ao professor que rebate também no estudante, é um material claro, de fácil compreensão, de ótima utilização tanto para o professor como para o estudante, é um material que vem passo a passo, e desde que chegou na rede os professores gostam de utilizar, e este ano não foi diferente, os professores ficam aguardando ansiosos a chegada desse material que já vem organizado por bimestres, então facilita a vida do professor na parte organizacional, pois, sabemos que o ponto planejamento ainda é um “calo” na vida da maioria dos professores, ainda temos professores com dificuldade. (G2)

Este posicionamento nos revela pontos interessantes como a “facilidade” e o “planejamento”. Que como consequência repercutem na concepção de educação e por uma espécie de desqualificação do trabalho docente. Segundo Gandin e Lima (2015),

A desqualificação no âmbito da educação consiste em um processo no qual as professoras têm suas atribuições redefinidas, e os resultados e os procedimentos para chegar a esses resultados desejados são preestabelecidos por quem controla o processo de trabalho. A desqualificação do trabalho docente produz uma perda considerável na relativa autonomia que professoras construíram historicamente; há uma diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do currículo e planejamento de atividades pedagógicas e uma redução substancial na capacidade de controlar o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula (GANDIN; LIMA, 2015, p. 666-667).

Corroborando com essa compreensão, Apple (1995) define que este processo de desqualificação se estabelece por meio do controle sobre o currículo, intensificando o trabalho docente, de modo que este processo de desqualificação se transforme em requalificação, ou seja, o docente agora precisará desempenhar novas habilidades. Nesse sentido, compreendemos que o sentido atribuído ao excerto “*facilita a vida do professor na parte organizacional*”, ou seja, se por um lado ele não planeja, conseqüentemente ele não reflete, eo programa, nesta conjuntura, cumpre seu papel de intervenção pedagógica.

Eu gosto muito do Programa, mas porque acho que estamos numa escola integral e temos a mais três aulas em língua portuguesa e matemática e podemos usar esses livros as nas aulas das oficinas de letramento, como um reforço. Antes quando era gestor em uma escola regular, percebia muitas críticas em 2019, por conta da rotina, mas aqui hoje, considero a cereja do bolo. Os professores gostam mais ainda porque tem tudo pronto, assim, o material é bom ao que ele se propõe a fazer. (D3)

Nesta fala, percebe-se muito dessa compreensão, da efetiva intervenção pedagógica que deve ser do professor, sendo exercida por um programa. É importante também destacar o uso secundário do material, nas escolas de tempo integral, vinculado ao reforço.

Buscando compreender às repercussões do programa, no chão da escola, perguntamos aos gestores se eles consideravam que os professores têm autonomia diante do programa “Educar pra valer”, para executarem suas propostas e planejamentos.

Em parte sim, eles tem uma certa autonomia pois conseguem trabalhar o programa e os seus planejamentos paralelamente ou em outros momentos mas com a preocupação maior em dar conta das atividades do programa, apesar de todos concordarem que dificuldade em conciliar o tempo da aula com as demandas da sala de aula. (G1)

Veja, para os professores que conseguem fazer e executar o seu planejamento eles sentem que estão engessado, mas para quem recebe esse material como apoio eles gostam e tem autonomia de inclusive adaptar o material porque nós sabemos que as nossas turmas não são homogêneas, então quando o material está aquém ou além para o estudante, eles adaptamo material, nesse sentido eles tem autonomia, o programa vem mas não é uma coisa que é colocada, vou usar um termo chulo (guela a baixo), se coloca se prática mas é mais um ferramenta que se tem em sala, não é só aquela.(G2)

É possível verificar, através dos argumentos acima, que a partir da execução do programa “Educar pra Valer”, há sim uma grande modificação na concepção da autonomia, bem como uma priorização ao cumprimento da rotina estabelecida com o uso do material estruturado. Embora seja observado, através da compreensão do (G2), que o programa é um instrumento a mais a ser usado com a finalidade de “qualificar” os processos de aprendizagem, é importante não perdermos a compreensão que seguir o plano de Ação é condição assumida pelo município no ato do Acordo de Cooperação técnica.

Interessante destacar que, na fala acima, as salas não são consideradas homogêneas, assim como preferimos acreditar que a concepção dos espaços escolares, em relação à aprendizagem, também não sejam. Nisto reside, também, parte do encantamento que a pedagogia como um todo nos proporciona, que é o respeito, a adequação e a condição para que o outro possa desenvolver suas habilidades.

É complexo, a rotina é bem estruturada em horários, e de maneira cronometrada, seguir o que está posto é sim limitar a autonomia, não há o que argumentar, aqui nós adequamos, nossa realidade é outra. E acho que pra ser bom precisa encontrar uma forma de se adequar a escola, Olinda tem escolas muito diferentes, dentro do sítio histórico e no alto onde as

*crianças se reconhecem enquanto moradores de outro lugar. **Planejar também é algo que infelizmente os professores não querem fazer e amajoria não sabe mesmo fazer, infelizmente, com o SIEO, estão sofrendo agora e super chateados com as cobranças.**(G3)*

Em sua fala, é possível perceber que há certa desqualificação intelectual atribuída aos professores, em relação ao planejamento. Partindo do princípio que, o programa estabelece uma intervenção pedagógica, e podemos inclusive intensificar esta fala para uma “sistêmica intervenção pedagógica” a intensificação do trabalho docente ocorre na medida em que os docentes passam a exercer outras atividades que não apenas em termos pedagógicos, mas também de gestão da sala de aula. Conforme (GANDIN; LIMA, 2015, p. 671) “isso faz com que as docentes precisem aprender novas habilidades às quais não estavam habituados, como gerir o programa”.

Deste modo, não é apenas conceber que docentes não querem, ou não sabem elaborar e/ou executar um planejamento, até porque a escola é um lócus de formação pedagógica, bem como um processo que merece total atenção de professores, coordenadores pedagógicos, gestores, e técnicos da Secretaria de Educação, que muitas vezes sem a devida compreensão, estão servindo a um modelo empresarial de educação. E neste modelo, a ação educativa tem objetivos específicos atrelados à concepção depreciativa que o neoliberalismo atribui ao serviço público e ao magistério, através do desejo de “tornar o professor e a escola o único responsável pela aprendizagem e, uma vez tendo identificado o “responsável”, promover políticas de responsabilização verticalizadas como forma de pressioná-los” (FREITAS, 2018, p. 37).

Como parte desse estudo, decidimos confrontar as visões da secretaria de educação, em relação ao apoio dado às escolas, em virtude da implementação e execução do Programa. Nesse sentido, embora a Secretaria de Educação de Olinda tenha assumido fragilidades no tocante do acompanhamento como discussão dos resultados, equipe reduzida, desconhecimento do Plano de Ação por parte de alguns técnicos do acompanhamento pedagógico, avaliou que tem desempenhado de maneira satisfatória, dentro daquilo que é possível realizar as ações de acompanhamento. Na visão dos gestores:

É um atendimento satisfatório, a secretária faz o seu melhor, e sempre disponível na escuta. (G1)

*Entendo que **este técnico deveria ter o atendimento mais direcionado ao professor**, atender ao professor em algum momento está diretamente ligado para tirar dúvidas não apenas com a gestão, mas ter uma agenda pra*

também falar com o professor algo bem planejado. O que temos observado é que este técnico não tem conseguido acompanhar efetivamente a escola, porque ele não tem um roteiro direto do que ele precisa orientar em relação ao programa EPV especificamente. (G2)

Eita (risos), eu acho que existe uma atenção de organização, sendo bem honesto, mas na prática não funciona, não sei se pelo fato de ser algo novo, ou mesmo por ter tantas muitas exigências, Sugestão... (risos) as vezes algo não atende e a gente nem sabe como melhorar, mas sei lá, dar o feedback das formações, ah, enviar a pauta do que foi trabalhado, é difícil pensar nisso sabe, a gente sabe o que precisa da escola porque entendo das fragilidades e potencialidades daqui, assim como quem tá na secretaria deve conhecer, as soluções devem partir de lá, mas precisa melhorar. (G3)

Diante das falas, percebemos uma proximidade entre as percepções, sobretudo, através da comunicação entre Secretaria de Educação de Olinda e a escola, ou seja, o trabalho de acompanhamento existe, é precário, mas não está velado. Tanto que os gestores estabelecem sugestões no sentido qualificar este acompanhamento e, de acordo com os trechos acima, dentro do que a Secretaria de Educação de fato pode desenvolver. Uma proposição interessante, de acordo com (G2), é o fato de querer aproximar mais este acompanhamento ao professor, o que conotamos ser um momento de mais escuta dos gestores, e que este precisa ser mais objetivo sugerindo um roteiro.

Reiteramos que existe um guia e, de acordo com este, o trabalho tem uma sequência a ser vivenciada, no ato da visita. Talvez o que de fato seja necessário, de forma muito legítima, seriam as devolutivas e compreendemos que, nesse aspecto, talvez o que mais cause inquietações nos gestores é receber a visita, saber que existe um protocolo e não ter acesso às informações e/ou observações que foram diagnosticadas. Outro ponto também importante, na fala do (G2), é que este corresponde ao critério de escolha que tem mais turmas a serem avaliadas, seria este o motivo da observação que este acompanhamento precisa ter um roteiro mais junto ao professor?

Nesta penúltima unidade temática, pretendemos entender como tem sido a aceitação dos docentes, em relação ao programa, mediante a visão dos gestores escolares. Partindo do pressuposto que programas adotados exigem resultados específicos e que estes devem ser alcançados, sobretudo, pelo corpo docente das escolas. Nesta compreensão, o domínio que esses programas representam é um controle técnico do trabalho docente (APPLE, 1995). Esse tipo de controle é algo simbólico, ou seja, já faz parte da própria estrutura do trabalho e, no

qual, não há uma cobrança direta por parte de alguém, mas fundamentalmente do próprio trabalhador que o executa.

A aceitação vai melhorando a partir do contato com o programa e as formações que auxiliam na compreensão da prática de como utilizar o material recomendado. (G1)

*Eles ficam ansiosos, **gostam demais**, inclusive já perguntaram se teríamos em 2023, e eu disse que sim, caso contrário, já irei vê formas de impressão do material. (G2)*

*Como são docentes das oficinas, **eles adoraram, você sabe, tudo pronto (risos), qualidade de impressão excelente, colorido, não é xerox, sabe... eu gosto de trabalhar com material bom, os professores gostam muito, reclamam as vezes da demora, que eu até entendo a logística, são muitas escolas, essas coisas... (G3)***

Esta unanime aceitação, na fala dos gestores, em relação aos professores, nos direciona ao que Laval (2019), aponta como “profissionalismo”, entre todos os níveis e carreiras escolares. O autor defende que essa nova ideologia escolar tem a ambição de resolver um problema real na economia moderna, a formação da mão de obra, aquela que executa bem o trabalho ao qual foi direcionado. Ainda de acordo com Christian Laval (2019),

A profissionalização se tornou um imaginário que gostaria de reinterpretar todas as ações e todas as medidas pedagógicas por um único objetivo. Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda de autonomia da escola. (LAVAL, 2019, p. 87) Grifos nossos.

Esta ideia de profissionalização também está muito atrelada à de responsabilidade, tendo como consequência a realização de inúmeras tarefas, em sala de aula, obedecendo, sem saber, a política gerencialista que, como consequência, interfere nas suas compreensões e ações no âmbito da docência.

Outro aspecto importante a ser considerado é a qualidade do material utilizado, revelado na fala do (G3). Esse argumento comprova também a hipótese de que, se o público não é bom o bastante, ou mesmo é demasiadamente deficitário, a reforma empresarial através de seus pacotes de intervenção pedagógica, ou como sinalizado por Adrião (2022), a "cesta" que compõe os contratos firmados entre governos e a iniciativa privada, precisa ser boa o bastante, ou pelo menos impressionar para ter convencimento de uso e posterior aceitação. Perguntamos aos gestores o que eles escutam dos professores em relação ao programa e como ele interpreta esses sentimentos.

Atualmente os professores tem relatado de forma positiva avanços com o uso dos materiais do programa. (G1)

Positivíssimo, inclusive sendo um programa que deve permanecer na rede até que a rede tenha pernas para fazer seu próprio material. (G2)

*No momento positivo, porque é na integral, acho que se eu estivesse em escola regular, acho que não seria assim, eu criticaria, embora usasse e recolhesse a qualidade **não apenas de impressão, mas de composição.** (G3)*

De modo geral, os entrevistados interpretam como muito positivo o que escutam dos professores, em relação ao Programa “Educar pra Valer”, de modo que, conforme expresso no fala (G2), “*deve permanecer na rede até que a rede “tenha pernas” para fazer seu próprio material*”. Considerando os direcionamentos admitidos nesta pesquisa, em relação à ação do Estado, que passa apenas a gerir a política pública estabelecida, não sendo mais o provedor. Podemos inferir que as ações previstas e implementadas pelo EPV, mediante toda a logística provida por meio da Secretaria de Educação de Olinda, precisam ser reconhecidas como uma ação direcionada ao controle do trabalho docente, e como já sinalizado, muito subjetivo.

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...] Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas (APPLE, 1995, p. 161).

Nesse sentido, concordamos com Silva (2017, p. 40), ao considerar como elementos importantes para a conquista de uma escola, com um ensino de qualidade: “o caráter reflexivo da escola e autonomia para julgar ações que sejam importantes para seu processo de melhoria de qualidade considerando o contexto no qual está inserida”. Todavia, a escola não deve ser a única responsável pela busca da melhoria da qualidade da educação e do ensino, já que concebemos ser um processo social, amplo que depende de vários fatores, internos e externos à escola.

Conforme as falas deixam revelar, a sua aceitação quase sem contestação, inclusive propondo a continuidade deste modelo de intervenção pedagógica padronizada, percebemos que uma “tese é hegemônica quando é facilmente aceita e justificada, sem muitos esforços, fazendo convergir para si o apoio da mídia, empresários, políticos, acadêmicos e educadores” (FREITAS, 2018, p. 125).

Nesta última parte da entrevista, como ocorreu entre todos os outros entrevistados, perguntamos a respeito da avaliação do Programa “Educar pra Valer”, neste caso, dentro da perspectiva da gestão escolar.

É um programa que tem ajudado a melhorar o desempenho dos estudantes de nossa escola, considero como muito bom e necessário, principalmente por ter uma infinidade de questões, só deveriam ter mais prazo e paciência com o tempo das avaliações (risos), mas particularmente eu gosto muito, aprovado. (G1)

Mais uma vez, a avaliação positiva do programa é associada ao uso do material estruturado, correlacionando-o como importante instrumento para melhorar os indicadores de aprendizagem. A concepção assumida é de que por meio de avaliação (língua portuguesa e matemática), que se consegue mensurar um padrão aceitável. Nesse sentido, como elemento central de um sistema de regulação, é por meio da avaliação educacional que se monitora a pretendida eficiência, tomada como sinônimo de qualidade.

*Diante de tudo que falei, avalio como **muito positivo** o EPV, que deve permanecer na rede até que possamos, ter nosso próprio material impresso e sistema avaliativo, semelhante a outras redes, ele também **precisa de alguns ajustes como entrega do material em tempo hábil e tratar de maneira mais eficiente os resultados, e fomentar e estimular entre gestões e coordenadores a análise dessas avaliações periódicas.** (G2).*

No trecho acima, a continuidade do programa é defendida e o tratamento da informação deve ser intensificado, sobretudo, na análise das avaliações.

***Muito bom, e deve continuar na rede, mas ressalto que nessa condição de complemento, assim como todo material vem pra auxiliar a prática docente. Sou professor, embora esteja gestor hoje, preciso pensar enquanto categoria, se formos achar que ele ou outro é muito bom, é enfraquecer o nosso papel de professor. Ah, como sugestão lembrei agora, como reforço para os alunos com as maiores dificuldades em caráter obrigatório, acho que é um caminho, mas o programa é bom sim, precisa de bom senso, mas é bom.** (G3)*

Nesta concepção gestora, o programa deve continuar, mas em caráter secundário, tendo uma ressalva para estudantes com dificuldades, para estes, o uso do material seria uma maneira de possibilitar mais oportunidades de aprendizagem. Chamamos a atenção para o trecho em que o gestor declara “se formos achar que ele ou outro é muito bom, é enfraquecer o nosso papel de professor”, esse posicionamento revela que o gestor entrevistado reconhece à

importância da autonomia docente a frente dos processos pedagógicos, assim como sua competência, uma vez que ele também se percebe como tal.

Em relação às implicações do programa, a percepção gestora foram as seguintes:

O Programa tem gerado resultados positivos com relação ao desempenho dos alunos em matemática e português, além de ser um recurso importante na sala de aula e para uma intervenção pedagógica mais significativa.(G1)

Tem gerado impactos muito positivos, porque junto com as vivências em sala de aula vem as avaliações periódicas e já prontas, que a escola não precisa se preocupar com tonner, impressão, essas coisas, ter mais momentos avaliativos ajuda muito, e que o professor precisa..., aí vem uma questão a ser resolvida, como já falei, dos técnicos, terem uma roteiro e trabalhar esses resultados com cada professor, não que a gestão não possa fazer, porque se a agente não trabalhar em cima dos resultados a gente não vai a lugar nenhum, é “nadar, nadar, nadar e morrer na beira da praia”, porque precisamos usar o resultado dessas avaliações para planejar o próximo bimestre que no caso do EPV já está planejado.

Tem gerado impacto sim, e são bons, até porque as escolas de tempo integral dentro das suas atribuições está elevar os indicadores educacionais, então toda a ajuda nesse sentido é bem vinda, no caso o programa ajuda, mas não é determinante.

As falas acima reforçam o caráter positivo do programa, sobretudo, relacionando-o à avaliação e, conforme Dardot e Laval (2016), essa lógica de avaliação generalizada é sustentada por grupos sociais cujo poder efetivo, bem como sua legitimidade, repousa diante da concepção e do domínio das ferramentas práticas de observação, investigação e julgamento.

A avaliação é um empreendimento de normatização em que as características da atividade desaparecem na uniformização dos padrões. Com os novos dispositivos de controle, desenvolvem-se novas percepções das tarefas que devem ser cumpridas, novas relações com o trabalho e com os outros. Pela seleção de normas e critérios, a avaliação tem o efeito de tornar visíveis ou invisíveis certos aspectos do ofício, valorizá-los ou desvalorizá-los adquire valor o que é visto na atividade, em detrimento do que não o é (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 316).

Ainda diante dessa racionalidade, como consequência imediata, a instauração de procedimentos rígidos como acompanhamento, análise dos resultados das avaliações produzidas por um programa que atua no sentido da intervenção pedagógica e mercadológica visa aumentar essa exigência de controle de si mesmo e do bom desempenho individual.

Outra questão apontada como favorável à manutenção das ações interventivas do programa, juntamente com o seu pacote estruturado, é o fato da praticidade que o mesmo oferece, como dito, (G2): “a escola não precisa se preocupar com *tonner*, impressão, essas coisas”. Os sentidos aprendidos nesta colocação são reveladores das atribuições exaustivas da prática gestora, que, por muitas vezes, são frutos das condições fragilizadas estruturalmente e administrativamente. O sentimento compreendido é de que a não realização de uma ação, a exemplo destas avaliações, ainda que não seja de responsabilidade direta e efetiva do gestor escolar, recai sobre o mesmo.

Por fim, perguntamos aos gestores escolares a respeito da influência do EPV em suas ações cotidianas, ou seja, como a execução deste programa tem repercutido em sua prática de gestão escolar.

*Eu acho que **tem influenciado muito**, às vezes até esqueço que tem outros programas, porque como aqui só tem anos iniciais, todas as turmas estão envolvidas, mas assim, é interessante pensar nisso, ele é um, mas tem outros também né, temos o currículo, a BNCC, tá tudo junto, mas **ele acaba ocupando todo esse espaço**, (risos) é como se fosse o dono do palco, porque ele tem ajudado a escola a atingir as metas e melhorar o desempenho dos alunos. (G1)*

Na concepção acima percebemos a atenção majoritária do gestor nas ações do programa EPV e como ponto de atenção, este demonstrou uma observação para além do programa como o currículo, e a própria BNCC, ou seja, no cotidiano, ao que nos parece, o currículo da rede municipal acaba cumprindo um papel apenas normativo, sobretudo, no que se refere ao registro das aulas diárias e planejamento que precisam estar alinhados com a BNCC e o currículo que na rede é chamado de Organizador Curricular.

A demonstração no trecho “ele acaba ocupando todo esse espaço”, sinaliza como a proposta de intervenção tem cumprindo o seu papel, quando foca em afirmar que o sucesso das ações será por meio do comprometimento com as ações do programa (uso do material estruturado, participação nas formações, realização das avaliações, inserção na plataforma SAEV, monitoramento das ações pedagógica), seria precipitado ou podemos considerar que gestores escolares e professores, a partir dessa intervenção pedagógica, trabalham quase que exclusivamente para o EPV?

Totalmente, esse apoio desse material produzido para cada ano, respeitando as suas etapas, o fato de o gestor não precisar se preocupar loucamente com cópias a impressão de material para o estudante é um problema a menos para a gestão se preocupar, a gestão irá se preocupar

com o material de apoio de papelaria, daí a gente garante que a turma já tenha um planejamento pronto de acompanhamento, então o gestor fica com mais tempo de trabalhar os resultados desse material que foi trabalhado, sendo uma colaboração positiva, a gestão no tocante do programa fica mais preocupado com coisas mais pontuais, eu considero uma influência para melhor. (G2)

Este depoimento, desvela um pouco do dilema que gestores encaram ao pensar nos processos de responsabilização desencadeados pelas avaliações em larga escala, sobretudo em relação à ajuda que deveria vir por parte da Secretaria de Educação de Olinda, para subsidiar escolas com maiores desafios à frente dessas avaliações, como no caso do gestor (G2), que cumpre suas atribuições na escola com mais turmas avaliadas de anos iniciais. Este processo acaba sendo flexibilizado e, como consequência, esta “ajuda” se dará por meio de controle, responsabilização simbólica e desqualificação.

As noções de desqualificação e requalificação, apontadas por Apple (1995), como situações recorrentes no trabalho docente, também se aplicam ao gestor escolar, uma vez que o mesmo é professor e acompanha o trabalho docente, a situação reveladora das ações do EPV na prática e seu cotidiano revela que ele precisará desempenhar novas habilidades voltadas para acompanhar, quase que exclusivamente, um programa de intervenção pedagógica, precarizando todas as outras dimensões escolares.

Não necessariamente, como ele é complementar, não temos aquela visão de seguir o cronograma de maneira engessada, temos um tempo maior, é diferente, a escola de tempo integral é de certa forma diferente da regular, o tempo, a intensidade, essas coisas, e não falo como se fosse algo bom, muito pelo contrário, o que menino não faz na rua, ele faz na escola (risos), então ao contrário do que se pensa, a rotina da integral exige muito da gente, então o programa não pode ter esse poder de influência e sim contribuição, porque se de fato a gente for seguir o que eles determinam vai ficar difícil, é o que digo, tem que adequar. (G3)

Na fala acima, percebemos uma concepção diferente, em relação aos outros gestores, em relação à influência do programa com a prática gestora. A adequação do programa é mencionada como sendo uma condicionalidade assertiva para sua continuidade e, de acordo com esta compreensão gestora e considerando a escola de tempo integral, o programa funciona de maneira complementar, motivo pelo qual entendemos que apesar das especificidades desta escola com jornada ampliada, prevalece o protagonismo de sua proposta pedagógica.

Não queremos aqui asseverar que esta proposta de escola de tempo integral, como prevista em sua legislação, através da lei de nº 6140/2021, ao estabelecer os seus princípios no Art. 3º em:

c) currículo significativo e relevante, organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, que garante práticas, habilidades, costume, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos estudantes, sejam articulados ao saber acadêmico, produzindo aprendizagens que causam impactos na vida em comunidade e na vida de toda a cidade, promovendo o protagonismo, a autoria e a autonomia.

Que estes princípios estejam sendo efetivamente respeitados, ou mesmo acontecendo, até porque, a mesma lei estabelece no Art. 9º - “As metas a serem alcançadas pelas Escolas Municipais de Tempo Integral serão estabelecidas em resolução pela Secretaria de Educação de Olinda, a qual também estabelecerá os critérios e a periodicidade em que serão avaliados os resultados”. Ou seja, nestas escolas, há uma clara e definida intencionalidade do aumento de indicadores, ao passo de que, pelo fato desses gestores não serem eleitos democraticamente, os mesmos podem ser relocados para outra unidade de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de análise que motivou esta pesquisa teve como objeto entender e desvelar os instrumentos de atuação do Programa “Educar pra Valer” que foi implantado no município de Olinda em 2019, através de um pacote de intervenção pedagógica. Convém esclarecer que nossa pretensão não foi de estabelecer julgamentos aos atores envolvidos neste estudo, sobretudo, aos gestores escolares. Nossas análises visaram interpretar o que havia de universal nas singularidades estudadas e saber quais as possíveis mediações que permeiam distintos olhares dentro de um mesmo objeto de estudo.

O programa “Educar pra Valer” foi implementado e executado por meio de uma parceria entre o público e o setor que se vincula ao privado, em formato de Associação, direcionando decisões que devem ser de ordem pública e, impreterivelmente, pedagógicas a respeito do que é qualidade educacional. A lógica da produtividade e o controle do trabalho, característicos da racionalidade empresarial, tem-se observado em inúmeros aspectos da gestão pública educacional, a qual atribuímos como interesse claramente definido de seu

parceiro e financiador, a Fundação Lemann. De modo que a referida Fundação concebe que, ao investir na formação de lideranças no país, sobretudo, educacionais, a gestão educacional terá como finalidade os resultados, pelo qual os processos educativos se tornam padronizados e mensuráveis.

Tomando como ponte de reflexão o aprofundamento referente à Nova Gestão Pública, no que diz respeito ao âmbito educacional, ao investigarmos o cenário das tomadas de decisões e seus desdobramentos na gestão escolar, entendemos que a proposta do EPV se mostra incipiente, principalmente por ainda não cumprir ao que se propõe, entretanto, desempenhando com maestria uma racionalidade de controle perante os processos pedagógicos. Como consequência, este trabalho gerencialista tem sido planejado e organizado, com ênfase em políticas que dão protagonismo às parcerias firmadas e executado em conformidade com o Acordo de Cooperação Técnica e o Plano de Ação, através do diagnóstico inicial, das metas para o município e da política de bonificação que, conforme Freitas (2018), é uma valorização seletiva.

No que foi apontado expressamente pelos representantes do programa EPV, a política de comprometimento e a qualificação de um efetivo acompanhamento pedagógico, são alegadas como ferramentas fundamentais para que o resultado do que foi proposto através dos objetivos, prazos e metas sejam alcançados. A característica predominante do pacote de intervenção do EPV é a padronização dos processos pedagógicos e esta acaba não sendo efetivamente implementada à medida em que algumas ações não são colocadas em prática.

Uma das consequências desses pressupostos gerencialista, em consonância da intervenção pedagógica estabelecida pelo EPV, é a violação de um direito, no que diz respeito à priorização curricular para os componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática, suprimindo outras áreas de conhecimento. Reconhecemos a necessidade de dedicar um tempo maior às áreas de linguagem, sobretudo, neste momento em que estamos trabalhando para sanar os impactos deixados pelo ensino remoto, no qual, a leitura, a compreensão e a interpretação são estruturantes para toda e qualquer área de conhecimento, assim como, uma aptidão necessária para as habilidades do cotidiano. Nossa crítica recai à maneira cronometrada imposta, através da “sugestão de rotina”, que infringe um processo educacional respeitoso no tempo, na cultura e nas diferentes potencialidades.

Uma outra dimensão constatada, através desse estudo, é a concepção de qualidade educacional associada à elevação de indicadores educacionais. Entre gestores, representantes da Secretária de Educação e do Programa EPV, a convergência é de que os indicadores

educacionais são reflexos da boa ou má qualidade educacional. Este *tsunami* publicitário, por meio da política de evidência em torno dos indicadores educacionais de Sobral-CE, tem impulsionado esta compreensão, sobretudo, com o reforço midiático, por meio de seus idealizadores e financiadores, conforme já exposto, onde os indicadores educacionais podem estar muito aquém da realidade. Conforme Freitas (2015), não há atalhos para a boa educação, embora existam muitos atalhos para elevar a nota média das escolas nos testes.

É importante considerar que é a partir deste culto aos indicadores, vinculados aos repasses de recursos aos municípios que grupos empresariais, com ênfase no discurso da qualidade educacional, passam a integrar as políticas de governo no âmbito municipal assumindo e orientando também parte das políticas públicas. Dessa maneira, negligenciam as lutas democráticas e violam direitos, passando a naturalizar o serviço privado como sinônimo de eficiência e qualidade no qual os municípios, como é o caso de Olinda, através do EPV, depositam suas esperanças para alcançarem metas educacionais, sobretudo, em relação ao desafio de alfabetização aos sete anos de idade, onde a realidade pós-pandêmica acentuou as diferenças e desigualdades sociais.

Nossa compreensão de qualidade educacional é de que esta não pode estar desvinculada de contextos plurais da vida dos envolvidos, ou simplesmente ser mensurada através da digna capacidade de ler e interpretar contextos e códigos da educação sistematizada. Concebemos uma educação que o estudante possa ler o mundo, que os professores sejam críticos e reflexivos, questionadores da realidade, que de fato se incomodem com toda e qualquer ação que tente o desqualificar e simultaneamente o requalificar, a qualidade educacional perpassa para muito além de controlar tempo de atividade, ou mesmo ação pedagógica e prática gestora. A qualidade que defendemos não cabe em um padrão.

A Secretaria de Educação de Olinda tem empenhado grande esforço para cumprir as ações previstas do EPV no município, como garantir técnicos do acompanhamento nas escolas; material estruturado em tempo hábil, para os estudantes e professores; aprovação recente da lei de bonificação em pecúnia para profissionais, na qual as escolas alcancem as metas estabelecidas, além de um grande investimento estrutural na rede, com promessas de climatização de toda rede de ensino⁵⁵ e realização de concurso público para professores, com previsão de nomeação no início do segundo semestre de 2023. E isso nos remete à inquietação

⁵⁵ Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/prefeitura-de-olinda-promete-climatizar-todas-as-escolas-da-rede/253089/> Acesso em 21 jan. 2023.

desses recém-chegados professores perante a incumbência de um programa com tamanha densidade em suas ações e repercussões que é o EPV, de certo, essas conjecturas precisam ir além de um trabalho de pesquisa acadêmica.

A privatização da educação está à nossa porta, ainda que não consigamos por sorte materializar as lastimáveis experiências de outros países, pelo fato de que, por enquanto a maneira explícita via *voucher* ainda não aconteceu. Porém, a privatização curricular já é uma evidência através dos pacotes de intervenção pedagógica (materiais, capacitação, avaliação, acompanhamento), dessa maneira, os empresários estão vendendo ao poder público, seu pacote padronizado de “qualidade educacional”, diante disso “entender a dinâmica constitutiva da reforma e sua finalidade, bem como sair do âmbito da crítica e pensar as direções de superação da proposta neoliberal pelo menos no âmbito de resistência a ela” (FREITAS, 2019, p. 45).

Consideramos que nesse estudo, o gestor escolar mantém seu dilema conforme apontado por Oliveira (2017), seguem sobrecarregados com funções administrativas que mal têm tempo para pensar o quão desqualificado o seu papel torna-se na visão desses programas como exemplo do EPV. Os gestores escolares de Olinda, praticamente estão trabalhando para esta extensa pauta de intervenção, de modo que, têm sua autonomia controlada e um comprometimento coagido. Logo, recebem formação e inspeção para acompanhar o trabalho de seus pares, que, como consequência estão aceitando e concebendo como um bom programa, afinal, tudo já vem pronto e ninguém precisa se preocupar em planejar.

Dentro dessa orientação, o planejamento se torna um forte ponto de atenção, já estando pronto e muito bem orquestrado. Como consequência, a racionalidade simbólica de comprometimento vem sendo majoritariamente assumida por todos, inclusive até entre aqueles que não foram ouvidos (professores), mas que de acordo com seus gestores têm compreendido que o EPV é o caminho necessário, se não mais fácil, para se atingir um objetivo que pode ser o indicador tão desejado, ou mesma uma premiação em recompensa ao trabalho tão controlado, mas que com muita dedicação e pelo fato de “vestir a camisa da empresa” pode ser conquistado.

É notório, por meio dos apontamentos entre os gestores, uma certa naturalização de seu ofício, em torno do desempenho e que o EPV chegou para somar e podendo até sua sistemática de intervenção continuar. Associamos esta racionalidade, infelizmente, desentendida, por parte dos gestores escolares, ao que Dardot e Laval (2016) atribuem ao sujeito neoliberal, mediante a noção de “empresa de si”, supondo uma integração entre a vida

peçoal e o profissional. “Esse é o duplo sentido de um discurso gerencial que faz do bom desempenho um dever e de um discurso publicitário que faz um gozo imperativo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 356). Não há pois uma adequação, ou mesmo equilíbrio dentro dessa racionalidade, mas o desempenho máximo entre gestores, professores, técnicos, estudantes.

Percebemos, também, através dessa pesquisa que os diretores escolares passaram a ter maiores responsabilidades, principalmente nos prazos e metas, menos autonomia nas tomadas de decisões pedagógicas, e como consequência um maior “controle” da escola por agentes externos. Diante desse aspecto gerencialista, em que os gestores escolares estão sendo submetidos, Paro (2011), esclarece que o papel do diretor de escola é essencialmente político e o considera apenas como uma atribuição majoritariamente técnica, conforme a proposta gerencialista.

O estudo também apresentou que talvez haja um enfraquecimento dos princípios da gestão democrática, cuja definição e processo são frutos das práticas coletivas, envolvendo toda a comunidade escolar nas tomadas de decisão, a partir das necessidades da escola, da comunidade e, sobretudo, dos estudantes. A partir da implementação do EPV, as escolas e todos que a constituem passaram a assumir maiores responsabilidades e controle. Conforme Maranhão e Marques (2015), alertam para os riscos ao dividir a responsabilidade com todos os sujeitos da escola, pois existem questões que são de responsabilidade do sistema e não da escola.

Ao analisarmos outro objetivo do Programa, que é “elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática, de acordo com o parâmetro da Prova Brasil e ‘superar’ a meta IDEB”, o mesmo não tem acontecido e podemos inferir que o movimento está acontecendo de maneira inversa, pois, a etapa de ensino em que o município tem demonstrado maiores avanços nos indicadores e níveis de proficiência são nos anos finais, conforme recorte abaixo.

Quadro 17 – Sistematização da variação de proficiência nos indicadores educacionais - SAEB (2019-2021) Olinda – PE.

	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS 5º ANO			Variação de Proficiência (2019-2021)
	2017	2019	2021	
Média	4,5	+ 5,0	= 5,0	
Proficiência LP	238,09	244,28	183,75	-32%
Proficiência MAT	233,32	240,33	193,05	-24%
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 9º ANO				
Média	3,7	+ 4,4	+ 4,6	
Proficiência LP	190,51	192,47	241,78	+25%
Proficiência MAT	196,28	202,29	236,86	+17%

Fonte: Elaboração própria (2023).

De acordo com a demonstração acima, a evolução, ainda que erroneamente seja associada à qualidade educacional, tem corrido nos anos finais, etapa em que o EPV não é aplicado, mas sim o Projeto Reconecta Saberes, criado pela própria Secretaria de Educação mediante contratação de professores através de seleção simplificada para atuarem apenas nas turmas do 9º ano, em formato de reforço, no contraturno ou aos sábados, intervindo nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Ou seja, se o objetivo é claramente esse: “melhorar média e nível de proficiência”, a solução surgiu na própria, Secretaria de Educação de Olinda através de um modelo de adequação, que inclusive essa proposta de “adequação” é defendida como proposta de melhoramento do EPV, entre representantes da Secretaria de Educação e gestores escolares.

Não queremos a partir dessa inferência, tecer considerações de maneira equivocada ou mesmo reducionista, em relação aos indicadores educacionais, até porque a natureza competitiva imposta pela ação do Estado, enquanto avaliador, tem acirrado a competição e a responsabilização perante o desempenho das escolas públicas, dos profissionais que nelas atuam, e, conseqüentemente dos estudantes.

Todavia, relacionar este indicador a um possível canal de interpretação nos parece imprescindível. O Projeto Reconecta Saberes, para além de trabalhar na recomposição das aprendizagens dos estudantes em decorrência do momento em que as aulas ocorreram em formato remoto e as desigualdades existentes foram acentuadas, ainda fomenta ações integradas com outras instituições de maneira intersetorial, realizando parcerias para retirada de documento como Registro Geral - RG. Através dessa perspectiva, o projeto contribui com a formação cidadã, a ascensão social e a dignidade dos jovens olindenses.

Considerando que a melhoria da qualidade educacional envolve questões que vão além das práticas pedagógicas vivenciadas em sala, todo e qualquer movimento, em torno de minimizar as problemáticas que envolvem elementos de ordem socioeconômica, territorialidade e as mais diversas desigualdades, tem uma repercussão diferente na vida daqueles que são primeiramente impactados com esta política, e sim, é um indicativo de qualidade educacional.

Preocupa-nos esse culto exagerado ao indicador atingido, ou à meta superada. Não queremos, com isso, também tecer pressupostos contrários à elaboração de metas, planejamentos e/ou intervenções necessárias para recomposição das aprendizagens fragmentadas, entretanto, nosso posicionamento é de que esta construção na busca pelo direito a aprendizagem, sobretudo, da alfabetização na idade certa, seja democrática, atenda às

necessidades da comunidade escolar, cumpra também sua função social e que seja um processo educacional respeitoso no tempo e nas distintas potencialidades.

É possível também inferir que estratégias de recomposição de aprendizagens construídas e executadas a partir de atores que compreendam as condições e necessidades da Rede de Ensino, a exemplo do Projeto Reconecta Saberes, tendem a ser mais bem sucedidas, pois, não se enquadram em uma política de alinhamento conforme preconiza a ofensiva empresarial no tocante de programas e projetos, por outro lado, incidem em um processo de valorização docente e política pedagógica sustentável.

Diante disso, compreendemos que a ofensiva empresarial é gigantesca e compreende diferentes dimensões sejam elas políticas, econômicas e sociais. Corroboramos com Freitas (2018, p. 129) ao assumir que “melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la como faz a reforma empresarial”. A melhoria da qualidade educacional não pode nem deve estar associada aos indicadores, ainda que este fosse o caso, talvez, um projeto a ser considerado exitoso, no momento, seria o Reconecta Saberes, qualidade deve ser compreendida como um processo de negociação de baixo para cima, com a inclusão dos aspectos qualitativos perante os resultados aferidos.

Certamente as discussões a respeito das repercussões que parcerias a exemplo do Programa “Educar pra Valer” têm provocado na dimensão das políticas públicas, assim como seus desdobramentos no chão das escolas públicas não se encerram por aqui. Nos limites desse estudo, esperamos que, a partir deste trabalho, novos estudos surjam com a finalidade de investigar/entender a referida temática devido a sua singularidade e importância não apenas para a comunidade acadêmica, mas sim para todos que defendem uma educação pública, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Vidal. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs). **O público e o Privado na Educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-166.
- ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012.
- ADRIÃO, T. *et al.* **Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)**. Relatório de Pesquisa, 2018.
- ADRIÃO T.; DOMICIANO, C. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto alegre, v. 8, n. 3, 2018.
- ADRIÃO, Thereza. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990** [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, n. 75, p. 15-32, ago./2001
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 22, p. 35-46, Jan./Apr, 2003.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 2009.
- AFONSO, A. J. Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun., 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGUIAR, M. A. S.; Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, p. 01-24, 2019.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011
- ALVES, Danilo Marchesano Ramos. **Da economia política à educação: análise do projeto da Fundação Lemann**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- ANTUNES, F. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? **Educação Temática Digital**, Campinas, n. 9, p. 1-28, dez. 2007. <https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp.725>
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, 3. ed. SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. GOMES, A, M. G. Intervenção e regulação: contribuições ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**. Volume 15, n. 28, jan/jun 2009.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação de políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BORGHI, R. Que educação é pública? A atuação do setor privado no processo de construção curricular. In: OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Gestão pedagógica, organização curricular, qualidade da educação, direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social**. 1. ed. Recife: ANPAE, 2018. p. 103-107. 3 v. (Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL, **Constituição Federal (1988)**, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- BRASIL, Governo Federal. **Lei Diretrizes e Base da Educação: Lei 9.394/96**, 14^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BRASIL, Governo Federal. **Plano Nacional de Educação – Metas e Estratégias**. Lei 13.005/2014.
- BRASIL. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 1999.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- BRASIL. Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**.

BRESSER PEREIRA, L.C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, 1998.

CAPPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

CAPANO, Giliberto; HOWLETT, Michael; JARVIS, Darryl; RAMESH, M & GOYAL. Mobilizing policy (in)capacity to fight COVID-19: Understanding variations in State Responses. **Policy and Society**, v. 39, n.3, p. 285-308, 2020.

CARNEIRO, R.; MENICUCCI, T.M.G. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. In FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 1. pp. 135-194

CAVALCANTI, Ana C. Dantas. A concepção de Gestão Democrática no Programa de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco (2007/2010) na percepção de gestores educacionais do Recife, Região Metropolitana e Zona da Mata. **Biblioteca Anpae - Série Cadernos**. São Paulo, n.11, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0035.pdf>

CLAD. **Uma nova gestão pública para América Latina**. Documento do CLAD, 1998. (Conselho Científico do Centro Latino Americano de Administração para o desenvolvimento).

DARDOT, P.; LAVAL. C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRABACH, N. P. Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2018.

EDUCAR PRA VALER. **Acompanhamento Escolar nas redes públicas de ensino**. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1V9eDhPjI6L0930Xvq3hbRNwFkfJdE65C/view?usp=sharing>

EDUCAR PRA VALER. **Protocolos do Programa Educar pra Valer**. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1oMDwORCXxH4ZhqVd0cvsOPF5DKSe9C>

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado porém público: o Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FILOMENO, Nilton Regis. **Uma janela para quem do mercado: o desafio em construir um modelo de gestão no 3º setor**. Disponível em: www.interpsic.com.br Acesso em: outubro, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. O Milagre do Texas. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, postado em 25/02/2013.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Sobral: o “feijão com arroz” de Veveu do PT. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, postado em 16/11/2015.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Sobral e desinformação na esquerda. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, postado em 23/12/2021.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. Disponível em: <http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/>

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: Uma nova abordagem. **COEB 2013**. Disponível: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G.de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62 [Acessado 8 Janeiro 2023], pp. 663-677, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206206>. Epub Jul-Sep 2015. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206206>.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Thereza. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)** / Teise Garcia, Theresa Adrião (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2018.

GIDDENS, Antony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HALL, D. GUNTER, H.M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 132, p. 743-758, jul.-set. 2015.

HOOD, C. A public management for all seasons? **Public Administration** Vol. 69 Spring. 1991, p. 3-19.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. **Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni**. Montréal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002

LIMA, Iana Gomes. GANDIN, Luiz Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, junho 2012.

LIMA, L. Diretor (a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, V. (Org.) **Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. pp 58-81.

LIMA, L. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pósdemocracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 9º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima; MARQUES, Luciana Rosa. A política educacional de Pernambuco e a qualidade: o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação (PMGPE/ME). In: Relepe - I Encontro é resultado das discussões que foram realizadas na II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos em Política Educativa. Jul. 2015. UNIFESP. Guarulhos, São Paulo, 2015. Disponível em <file:///C:/Users/Analice/Downloads/01430448706%20(1).pdf> Acesso em: 12 de Janeiro de 2023.

MARQUES, L.R; MENDES, J.C.B; MARANHÃO, M.D.L. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **RBP AE** - v. 35, n. 2, p. 351 - 367, mai./ago. 2019

MARQUES, L.R. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 21 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2002

MONTAÑO. Carlos (org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OCDE. Comprendre l’impact social de l’ éducation. 2007. Disponível em: http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.h acessado em 02/01/2023.

OLINDA. **Lei Orgânica do Município de Olinda 1990**. Emenda de nº 10/2005.

OLINDA. **Decreto n. 22/2018, de 19 de março de 2018.** Dispõe sobre o processo seletivo para provimento dos cargos de Diretor(a) e Vice-Diretor(a) das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Olinda. 2018.

OLINDA. **Lei Nº 6269/2022, de 21 de dezembro de 2022.** Regulamenta o Programa Incentiva Olinda, destinado a premiar a Equipe de Gestão Escolar (Diretores, Vice-Diretores, Secretários Escolares e Coordenadores Pedagógicos), a Equipe de Apoio ao Desenvolvimento das Aprendizagens dos Estudantes (Formadores, Planejadores e Técnicos de Monitoramento), e os Professores das Escolas Públicas Municipais de Olinda, do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), e dá outras providências. 2022.

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

OLIVEIRA, D. A. A nova gestão pública no contexto escolar e o dilema dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 33, n. 3, p. 707-726, set.-dez., 2017.

OLIVEIRA, Joan Edesson de, ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. (Org.) 2º Ano - **Orientações Gerais - Língua Portuguesa e Matemática** – Sobral: Lyceum- Consultoria Educacional Ltda.,2021.

<https://drive.google.com/drive/folders/1NMMMiS0yxTF8T2mzeE9uIdnfIRm5jD1q>

OLIVEIRA, Joan; ROSSI, Jocelaine. **O que fazem as redes de ensino eficazes?** Texto de reflexão para discussão interna no Programa Educar pra Valer. 2021.

ORMOND, D.; LOFFLER, E. A nova gerência pública. **Revista do Serviço Público,** Brasília, DF, ano 50, n. 2, p. 67-98, abr./jun. 1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, R., SILVA, M. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. **Roteiro,** Joaçaba, v. 44, n. 3, e20900, janeiro de 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000300204&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 de janeiro de 2023.

PERNAMBUCO. Modernização da Gestão. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/> - Acesso em 26 de maio de 2023.

PERNAMBUCO. **Lei 16.616 de 15 de julho de 2019,** Pernambuco 2019, Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=46438>

PERONI, Vera M. Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **SIMPE**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PERONI, V. M.V., CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SACRISTAN, J. G. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Artmed, 2000.

SAKATA, Letícia da Silva. **Programa Gestão para Aprendizagem: A atuação da Fundação Lemann nas Políticas de Formação em Redes municipais de Educação**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2018.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEIDER, M.; NARDI, E. **Políticas de *accountability* em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SILVA, A. M. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Pe, 2017

SOUSA, S. M. Z. L; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.24, n.84, p.873-895, set. 2003.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Acepções ao termo qualidade na educação. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 79-86, jan./jun. 2013.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2011.

VELOSO, F. A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil. In: BACHA, E; SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011

VERGER, A. Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul.-set. 2015.

Matérias/Notícias em meio eletrônico:

Associação Bem Comum. Disponível em: <https://www.bemcomum.org.br/>. Acessado em 19/02/2022.

Fundação Lemann. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/> Acesso em: 19/12/2021.

Fundação Lemann. Relatório Anual 2002. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>. Acessado em: 17/02/2022.

Fundação Lemann. Relatório Anual 2003. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2003>. Acessado em 19/02/2022.

Fundação Lemann. Relatório Anual 2004. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2004>. Acessado em: 19/02/2022.

Fundação Lemann. Relatório Anual 2005. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2005>. Acessado em 19/02/2022.

Programa Educar pra Valer. Disponível em: <https://educarpravaler.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/> Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

O legado de Lemann. **Revista Época**, 20 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI22844-16380,00-O+LEGADO+DE+LEMANN.html>. Acessado em 16/02/2022.

APÊNDICE A – ENTREVISTA GESTOR ESCOLAR**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA****GESTOR**

Categoria de escolha: _____

1. Há quanto tempo você se encontra na direção da escola?
2. Na função do gestor escolar, quais as suas principais atribuições?
3. Gestor (a), gostaria de que você me falasse um pouco sobre o Programa “Educar pra valer”.
4. Como tem sido a aceitação dos docentes, em relação ao “Programa “Educar pra valer”?
5. O que você escuta dos professores sobre o Programa “Educar pra valer”? Você interpreta esses sentimentos como positivos ou negativos, para o bom andamento do Programa?
6. Você considera que os professores têm autonomia diante do programa “Educar pra valer”, para executarem suas propostas e planejamentos?
7. Com relação ao apoio técnico/pedagógico ofertado, por parte da Secretaria Municipal de Educação, como você o caracteriza? Teria alguma sugestão?
8. O que vocês recebem do Programa “Educar pra valer” na sua escola? Há uso desses materiais de maneira efetiva ou esporádica, por parte dos docentes?
9. Após a implementação do Programa “Educar pra valer”, existiu alguma alteração no cotidiano da escola? Se sim, quais?
10. O programa tem gerado resultados? Se sim. De que forma? Quais?
11. Gestor (a), O Programa “Educar pra valer” influencia ou não, na dinâmica da gestão escolar? Se sim, como?
12. Como você avalia o Programa “Educar pra valer”.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Função do Participante: _____

1. Gostaria que você me falasse um pouco sobre o Programa “Educar pra valer”.
2. Qual a expectativa da Rede Municipal de Ensino, com a implantação do “Programa “Educar pra valer”?”
3. Como tem sido o acompanhamento, por parte da rede municipal de ensino, com relação às diretrizes tomadas por parte de gestores e professores, em relação ao projeto?
4. Com relação ao apoio técnico/pedagógico ofertado, como você caracteriza o trabalho por parte da Secretaria de Educação?
5. O que vocês recebem do Programa “Educar pra valer”, para a rede municipal de ensino?
6. O que você escuta dos gestores, referente ao Programa “Educar pra valer”? Você interpreta esses sentimentos como positivos ou negativos, para o bom andamento do Programa?
7. Você considera que o Programa trouxe mudanças à rotina e às atividades dos gestores?
8. Você considera que os professores e/ou gestores têm autonomia diante do programa “Educar pra valer”, para executarem suas propostas e planejamentos?
9. O programa tem gerado resultados? Se sim. De que forma?
10. Como você avalia o Programa “Educar pra valer”.

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM REPRESENTANTE EDUCAR PRA VALER**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA****COORDENAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER**

Função do Participante: _____

1. Sr. Coordenador, gostaria que você me falasse um pouco sobre o Programa “Educar pra valer”.
3. Existe algum documento que regulamenta o Programa no município? Se sim, quais são os documentos que regulamentam essa parceria?
4. Quais são as diretrizes do Programa, seus objetivos e metas? Estas metas têm mudado no decorrer do Programa?
5. Quais os principais problemas e/ou dificuldades encontrados na operacionalização do Programa “Educar pra valer”?
6. Como tem sido a cobertura do Programa “Educar pra valer”, em natureza macro?
7. Como acontece o gerenciamento dos dados que são coletados na sistemática pedagógica que é solicitada das escolas?
8. Como vocês tratam e analisam esses documentos?
9. Na sua concepção, o Programa “Educar pra Valer” tem influenciado, ou não, a gestão das unidades de ensino? E da secretaria municipal de educação?
10. O Programa passa, ou passou, por alguma avaliação ou auditoria, nos últimos anos? Como vocês o avaliam?
11. Como você avalia o Programa “Educar pra valer”? O Programa tem gerado efeitos positivos ou negativos? Quais são esses efeitos?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



SECRETARIA EXECUTIVA DE PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS – SEPPE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora: **ELINE APARECIDA DA SILVA LIMA**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: **A Gestão da Educação Pública em Olinda: repercussões da parceria público-privada no Programa Educar pra Valer**, que está sob a orientação da Professora Luciana Rosa Marques, cujo objetivo é analisar as repercussões da parceria público-privada na prática gestora das escolas da rede municipal de ensino de Olinda-PE após a implementação do Programa Educar pra Valer, a pesquisa de campo será direcionada através de entrevistas semiestruturadas que serão aplicadas com os seguintes participantes: três gestores das escolas de nossa rede de ensino; alguns profissionais desta Secretária de Educação e coordenadores do Programa Educar pra Valer a nível regional.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Olinda, 01 de agosto de 2022.

LEYDEJANE BATISTA DAS NEVES
Secretária Executiva de Programas e Políticas Educacionais

LEYDEJANE BATISTA DAS NEVES
Secretária Executiva de Programas e Políticas
Educacionais - SEPPE
Matrícula: 70.173-4

ANEXO B – ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

ACORDO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE OLINDA/PE, E A ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, PARA O FIM QUE NELE SE DECLARA.

Pelo presente Instrumento e, na melhor forma de direito, as partes a seguir qualificadas como:

MUNICÍPIO DE OLINDA, com sede na cidade de Olinda, Estado de Pernambuco, na R. de São Bento, 123 - Varadouro- Olinda-PE, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 10.404.184/0001-09, representada neste ato por seu Prefeito, Lupércio Carlos do Nascimento, brasileiro, casado, Professor, inscrito no CPF nº 65922964453 e no RG 3080496 – SSP/PE, residente e domiciliado na Rua vinte e oito, 76 R. Doce - Olinda PE, e por seu Secretário da Educação, abaixo firmados, doravante denominado simplesmente **MUNICÍPIO**; e a

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, associação sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 30.275.386/0001-05, com sede na cidade de Fortaleza/CE, na Avenida Washington Soares, 55, sala 707, Bairro Edson Queiroz, Fortaleza, Ceará, CEP 60.175-657, representada neste ato por seu Diretor Presidente, Maurício Holanda Maia, brasileiro, casado, inscrito no CPF nº 284.126.993-00 e no RG nº 93002050510 – SSP/CE, residente e domiciliado na cidade de Fortaleza/CE, doravante denominada simplesmente **BEM COMUM**;

CONSIDERANDO a intenção do Município de **OLINDA/PE** em fomentar a qualidade da educação básica, com ações que visem à melhoria da gestão pública, educacional e pedagógica, capazes de garantir o ingresso, a frequência regular e a permanência de suas crianças na escola, envidando todos os esforços para que elas conquistem os níveis de aprendizagem esperados para sua idade e série, com o avanço dos indicadores educacionais;

CONSIDERANDO que a **BEM COMUM** possui como finalidade estatutária, dentre outras, (i) prestar assessoria e/ou consultoria em programas de desenvolvimento humano e social para sociedades civis ou governamentais de interesse público ou privado, nacionais ou estrangeiras, (ii) contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação, saúde, cultura, cidadania, esporte, convivência pacífica e sustentabilidade ambiental e (iii) promover programas educacionais, de ensino-aprendizagem tanto para alunos, quanto para professores, núcleo gestor das escolas e equipe gestora das secretarias de órgãos públicos;

CONSIDERANDO que a **BEM COMUM** concebeu o Programa **Educar pra Valer**, que tem como escopo apoiar municípios brasileiros que tenham grandes desafios educacionais e que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir excelência de aprendizagem das crianças em escolas públicas;

CONSIDERANDO, finalmente, a convergência de interesses entre as partes e a necessidade do estabelecimento de uma parceria visando ao alcance dos objetivos comuns, em conformidade com a legislação em vigor.



Resolvem celebrar o presente **ACORDO DE COOPERAÇÃO** nos termos das seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

1.1. Este Acordo de Cooperação tem por fundamento as normas legais vigentes, especialmente a Lei nº 13.019 de 31/07/2014, conforme Parecer Jurídico favorável à sua celebração.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

2.1. O presente Acordo de Cooperação tem por objeto implementar o Programa denominado **Educar pra Valer**, promovendo assessoria técnica, capacitação e consultoria na área educacional, visando à melhoria da gestão pública, da eficiência administrativa e da eficácia das políticas públicas, conforme melhor detalhado no Plano de Trabalho em anexo, parte integrante do presente Instrumento.

2.2. Este Acordo de Cooperação é dispensado de prévio chamamento público, conforme preceitua o art. 29 da Lei nº 13.019/2014.

CLÁUSULA TERCEIRA – VIGÊNCIA

3.1. O presente Acordo de Cooperação Técnica vigorará a partir do primeiro dia seguinte ao da publicação de seu extrato na imprensa oficial até 31/12/2021, conforme prazo previsto no Plano de Trabalho para a consecução de seu objeto, podendo ser prorrogado, mediante proposta da **BEM COMUM** devidamente justificada e formulada, no mínimo, 30 (trinta) dias antes do seu término.

CLÁUSULA QUARTA – DAS RESPONSABILIDADES DOS PARTICIPES

4.1. Compete ao **MUNICÍPIO**:

4.1.1. garantir o fornecimento dos dados e informações necessárias ao desempenho das atividades a serem executadas, conforme cronograma estabelecido no Plano de Trabalho, comprometendo-se, em especial, com as seguintes ações:

- i) participar das agendas com o grupo executivo do programa, que serão combinadas com antecedência;**
- ii) designar membros da equipe para liderar a realização das ações pela rede;**
- iii) realizar sistemática de avaliações externas à escola, provendo logística de transporte, impressões e todos os insumos necessários para o cumprimento deste fim;**
- iv) prover materiais pedagógicos para alfabetização e realizar formação continuada de professores;**
- v) oferecer todas as condições necessárias para que aconteça sistematicamente o acompanhamento às escolas pela equipe da secretaria;**
- vi) aperfeiçoar o processo de seleção de diretores e coordenadores pedagógicos escolares, quando necessário, considerando critérios técnicos de competência, perfil profissional e ética;**
- vii) subsidiar o deslocamento da sua equipe e fornecer todo o apoio necessário para que ela possa participar de reuniões e encontros formativos de âmbito estadual e nacional;**
- viii) apoiar o deslocamento da equipe do Programa Educar pra Valer no seu território estadual.**

4.1.2. promover todas as providências legais e regulamentares indispensáveis à implementação do Programa, inclusive, quando necessário, editando atos normativos próprios.

4.1.3. disponibilizar equipamentos, instalações e pessoal necessário ao apoio à execução do Programa, arcando com os custos de todos os materiais e acessórios de consumo que viabilizem suas ações, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida),

papel, tonner e demais que se fizerem necessários à implementação e desenvolvimento do Programa **Educar para Valer**;

4.1.4. exercer a fiscalização e o controle das atividades previstas neste Acordo de Cooperação, conforme o Plano de Trabalho.

4.2. Compete à **BEM COMUM**:

4.2.1. fornecer gratuitamente ao **MUNICÍPIO** consultoria e assessoria técnicas necessárias à consecução das ações previstas no Programa;

4.2.2. fornecer gratuitamente ao **MUNICÍPIO** materiais exclusivos durante a duração da parceria;

4.2.3. comunicar ao **MUNICÍPIO**, com a maior antecedência possível, sobre a impossibilidade de captação da integralidade do valor para a execução do Programa **Educar para Valer**, para decisão conjunta dos partícipes, quanto à readequação do Plano de Trabalho, por meio de Termo Aditivo ao presente Acordo.

4.2.4. responsabilizar-se pelo pagamento de todas as despesas decorrentes da execução das atividades que lhe forem atribuídas no Plano de Trabalho.

CLÁUSULA QUINTA – DO PLANO DE TRABALHO

5.1. A execução do Programa **Educar para Valer** de que trata este ajuste deverá ser feita de acordo com o Plano de Trabalho aprovado pelo **MUNICÍPIO**, passando a ser parte integrante do presente Acordo de Cooperação.

CLÁUSULA SEXTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

6.1. Esta parceria **não envolve transferência de recursos financeiros** entre as partes, tampouco acarreta qualquer favorecimento, em qualquer relação prévia ou posterior ao estabelecimento deste Acordo.

6.2. A **BEM COMUM** efetuará os pagamentos das atividades que lhe são atribuídas no Plano de Trabalho, sem qualquer envolvimento do **MUNICÍPIO** parceiro ou de qualquer outra entidade pública ou privada quanto à gestão, controle ou fiscalização de tais recursos financeiros.

6.3. Os Partícipes não respondem por quaisquer ônus decorrentes da execução do presente Acordo de Cooperação, além daqueles previstos no Plano de Trabalho, anexo deste Instrumento.

CLÁUSULA SÉTIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

7.1. Nenhum dos partícipes poderá ceder ou transferir, total ou parcialmente, seus direitos e obrigações previstos neste Acordo de Cooperação a terceiros;

7.2. O estabelecimento do presente Acordo de Cooperação não inclui cláusula de mandato, nem tampouco implica em qualquer forma de sociedade, associação entre os partícipes, ou responsabilidade solidária, não podendo as mesmas praticarem quaisquer atos em nome e por conta da outra parte, sem o seu expresso consentimento por escrito, bem como não estabelece entre as partes nenhuma relação de emprego, grau de subordinação hierárquica ou de dependência econômica.

7.3. A utilização temporária de pessoal que se tornar necessária a uma das partes para a execução do objeto deste Acordo de Cooperação não configurará vínculo empregatício de qualquer natureza, nem gerará qualquer tipo de obrigação trabalhista ou previdenciária para o outro.

7.4. A **BEM COMUM** fica desde logo autorizada, se lhe convier, a divulgar a presente cooperação e sua participação no Programa em todos os seus canais de comunicação institucional, incluindo site na Internet e malas diretas, bem como em quaisquer outras mídias, incluindo qualquer site na Internet, mídias televisivas, rádios ou mídia impressa, ou por qualquer outra forma. A autorização prevista neste item inclui a outorga, neste ato, de licença de uso, em favor da **BEM COMUM**, em caráter permanente e

gratuito, sem limitação geográfica ou de qualquer natureza, do nome do **MUNICÍPIO**, de qualquer de suas marcas e de qualquer marca relacionada ao Programa, exclusivamente para os fins da divulgação de que trata este item.

7.5. As Partes reconhecem que são exclusivamente da **BEM COMUM** todos os direitos de propriedade intelectual sobre documentos, materiais e produtos que resultem do presente Termo, assim como a titularidade de todos os direitos patrimoniais de autor.

7.6. Caso o **MUNICÍPIO** pretenda realizar qualquer tipo de divulgação pública relativa à presente cooperação, incluindo em seus canais de comunicação institucional, em seu site na Internet e através malas diretas, bem como em quaisquer outras mídias, incluindo qualquer site na Internet, mídias televisivas, rádios ou mídia impressa, ou por qualquer outra forma, essa divulgação deverá ser previamente aprovada, por escrito, pela **BEM COMUM**, que terá a prerrogativa de solicitar a inclusão de seu nome e de informação acerca do fato de ser um participante do Programa em qualquer dessas divulgações. Caso essa solicitação seja feita, o **MUNICÍPIO** obriga-se e compromete-se a atendê-la, na forma que vier a ser determinada pela **BEM COMUM**. Caso contrário, o **MUNICÍPIO** obriga-se e compromete-se a se abster de mencionar o nome da **BEM COMUM**, sua participação no Programa ou qualquer de suas marcas em tal divulgação.

7.7. O material disponibilizado é exclusivo do Programa Educar pra Valer, não sendo permitida a cessão para outros municípios.

CLÁUSULA OITAVA – DA RESCISÃO

8.1. O presente Acordo poderá ser rescindido, a qualquer tempo:

- a) Por mútuo consentimento ou por desinteresse de qualquer delas, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias;
- b) Não cumprimento ou cumprimento irregular por qualquer das partes de qualquer obrigação resultante deste acordo, no caso de tal situação perdurar por 15 (quinze) dias contados da Notificação da outra parte ou independentemente de notificação, se a mora no cumprimento da obrigação tornar o cumprimento do acordo impossível ou inútil.
- c) Extinção das atividades promovidas por qualquer uma das instituições.

Parágrafo Único – Constituem motivo para rescisão de pleno direito o inadimplemento de quaisquer das Cláusulas, o descumprimento de normas estabelecidas em legislação vigente ou a superveniência de norma ou fato que torne material ou formalmente inexecutável, imputando-se aos partícipes as responsabilidades pelas obrigações.

CLÁUSULA NONA – DA ALTERAÇÃO

9.1 Este Acordo poderá ser modificado, salvo quanto ao objeto, por meio do respectivo Termo Aditivo, de comum acordo entre os celebrantes, mediante manifestação escrita, até 30 (trinta) dias antes do término da vigência do presente instrumento.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO

10.1. Compete ao **MUNICÍPIO** providenciar a publicação do extrato do presente Acordo de Cooperação no meio oficial de publicidade da administração pública, comprometendo-se a enviar à **BEM COMUM**, cópia da publicação.



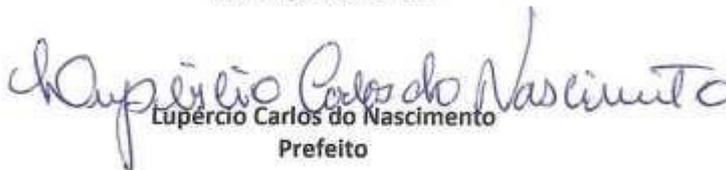
CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO

11.1. Fica eleito o Foro da Comarca de Fortaleza, Estado do Ceará, para dirimir quaisquer dúvidas decorrentes da execução do presente **Acordo**, renunciando as partes, desde já, a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem justas e acordadas, as partes assinam o presente instrumento, em duas vias, de igual forma e teor, na presença das testemunhas que também o subscrevem.

_____, ____ de _____ de 2019.

Município de Olinda


Lupércio Carlos do Nascimento
Prefeito

Paulo Roberto Souza Silva
Secretário da Educação

Associação Bem Comum


Mauricio Holanda Maia
Diretor Presidente

Testemunhas:

1. _____
NOME:
CPF:
RG:

2. _____
NOME:
CPF:
RG:

ANEXO C – PLANO DE TRABALHO DO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER

PLANO DE TRABALHO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER

I – INTRODUÇÃO

O presente Plano de Trabalho, parte integrante e indissociável do Acordo de Cooperação celebrado para a execução do Programa Educar pra Valer, concebido pela Associação Bem Comum, visa explicitar as diretrizes e a realidade que serão objeto da parceria, no sentido de aprimorar

a gestão pública escolar, visando à eficiência administrativa e à eficácia das políticas públicas, com a promoção de capacitação e consultoria na área educacional.

II - OBJETO DA PARCERIA

A Associação Bem Comum concebeu o Programa Educar pra Valer que tem por objetivo apoiar 50 municípios brasileiros, entre 2018 e 2024, que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas.

O Programa Educar pra Valer visa difundir a experiência exitosa na gestão educacional que transformou a educação de Sobral e do Estado do Ceará, provendo

capacitação e consultoria às redes públicas de ensino, com foco na aprendizagem dos alunos.

III – METAS DO PROGRAMA

Como meta, almeja-se a melhoria dos indicadores de rendimento e desempenho dos alunos ao longo dos quatro anos, objetivando:

- Consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade;
- Eliminar o abandono escolar.
- Reduzir a distorção idade série;
- Elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática de acordo com os parâmetros da prova Brasil;
- Superar das metas do IDEB previstas pelo Ministério da Educação;

A proposta é desenvolver, em parceria com as equipes municipais, as seguintes ações:

- Diagnóstico inicial da rede.
- Construção de um plano de ação focado na melhoria da aprendizagem e sucesso dos alunos.
- Formações para os gestores da secretaria com o objetivo de fortalecer o acompanhamento das escolas, bem como a apropriação de dados e indicadores

escolares, por parte da equipe, com foco na melhoria dos resultados educacionais.

- Qualificação da formação dos gestores escolares com foco na gestão pedagógica.
- Subsídio pedagógico e metodológico para a estruturação da política de formação de professores da rede.
- Apoio à implementação das avaliações de diagnóstico da rede.
- Leitura de resultados da avaliação e sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, e também na gestão.
- Suporte à implementação de rotinas de acompanhamento às escolas.
- Suporte a ações de comunicação e sustentabilidade do programa na rede, bem como a valorização dos profissionais da educação.
- Reordenamento de rede.
- Consultoria em financiamento da educação.

IV – FORMA DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA E CUMPRIMENTO DE METAS

A agenda de trabalho com o município terá início com o diagnóstico, que oferecerá os subsídios para a definição das metas por meio da apresentação da gestão pedagógica e administrativa do município, além de dados relacionados ao rendimento escolar e ao desempenho educacional das escolas.

Para isto, o programa utilizará os indicadores do INEP, questionários, observações e aplicação de uma prova diagnóstica do tipo avaliação externa censitária, nos segundos e quintos anos em abril de 2018, que terá por objetivo identificar:

- O nível de aprendizagem de leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à alfabetização dos estudantes de segundo ano do ensino fundamental.
- O nível de fluência de leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à língua portuguesa e matemática dos estudantes de quinto ano do ensino fundamental.

A partir do diagnóstico será elaborado um plano de trabalho com o município, customizado de acordo com o seu contexto e especificidades. O plano

individualizado de trabalho deverá conter as metas a serem estabelecidas, conforme já descritas acima.

Para assessorar o município a ampliar a sua qualidade técnica, o Programa designará um coordenador e um assistente municipal para cada estado, bem como consultoria para contribuir com as atividades realizadas no âmbito do município.

V – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROGRAMA

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PERÍODO
Realização de diagnóstico inicial da rede educacional	Associação Bem Comum/Município	2019
Elaboração de plano de ação		
Realização de seminários nacionais e regionais		
Assessoria para implantação das ações		
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		
Realização de seminários nacionais e regionais	Associação Bem Comum/Município	2020
Assessoria para implantação das ações		
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		

<p>Realização de seminários nacionais e regionais</p> <p>Assessoria para implantação das ações</p> <p>Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos</p> <p>Realização de formação de gestores municipais</p> <p>Realização de Avaliação Somativa</p>	<p>Associação Bem Comum/Município</p>	<p>2021</p>
<p>Realização de seminários nacionais e regionais</p> <p>Assessoria para implantação das ações</p> <p>Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos</p> <p>Realização de formação de gestores municipais</p> <p>Realização de Avaliação Somativa</p>	<p>Associação Bem Comum/Município</p>	<p>2022</p>

VI – PARÂMETROS PARA O CUMPRIMENTO DAS METAS

As metas serão aferidas principalmente pelos indicadores fornecidos pelo MEC/INEP relativos ao rendimento e aprendizagem dos estudantes.

Em parceria com a rede municipal, o programa fomentará avaliações externas ao término do ciclo de alfabetização e ensino fundamental I para acompanhar ano a ano a evolução da aprendizagem dos estudantes da rede municipal.

Também haverá indicadores de processo, em relação às ações determinantes para o sucesso da aprendizagem:

- Formação de professores e de coordenadores pedagógicos.
- Formação de gestores municipais.
- Reordenamento da rede.

- Cumprimento do calendário letivo.
- Implantação de acompanhamento às escolas.
- Incentivos a escolas atrelados ao alcance das metas.

Fortaleza (CE), _____ de 2019.



Associação Bem Comum

APROVAÇÃO DO MUNICÍPIO:

Aprovado em ____/____/____.
