

Theresa Adrião (Orgnizadora)

Adriana Dragone Silveira
Andréia Ferreira da Silva
Antonio Lisboa Leitão de Souza
Cassia Domiciano
Cintia Brazorotto
Danilo Kanno
Elisangela Maria Pereira
Flávio Sousa
Márcia Cossetin
Maria Lucia Ceccon
Maria Vieira Silva
Nadia Drabach
Raquel Borghi
Regiane Helena Bertagna
Sabrina Moehlecke
Santiago Castigio e Monteiro
Selma Venco
Teise Garcia
Úrsula Adelaide de Lélis

“Venture
philanthropy”
e direito humano
à educação

ANÁLISE DE TRÊS CASOS BRASILEIROS



“Venture
philanthropy”
e direito humano
à educação

ANÁLISE DE TRÊS CASOS BRASILEIROS

Theresa Adrião (Organizadora)

Adriana Dragone Silveira
Andréia Ferreira da Silva
Antonio Lisboa Leitão de Souza
Cassia Domiciano
Cintia Brazorotto
Danilo Kanno
Elisangela Maria Pereira
Flávio Sousa
Márcia Cossetin
Maria Lucia Ceccon
Maria Vieira Silva
Nadia Drabach
Raquel Borghi
Regiane Helena Bertagna
Sabrina Moehlecke
Santiago Castigo e Monteiro
Selma Venco
Teise Garcia
Úrsula Adelaide de Lélis

“Venture philanthropy” e direito humano à educação

ANÁLISE DE TRÊS CASOS BRASILEIROS

1ª edição

São Paulo



2024

© 2024 by Theresa Adrião

EJR Xamã Editora Ltda, 2024.
Livro digitalizado (PDF, 16,5 Mb).

Direitos desta edição reservados à editora, com acesso livre e gratuito para leitura e download diretamente da biblioteca virtual da Anpae: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/index.html>.

Edição e capa: Exedito Correia
Editoração eletrônica: Xamã Editora

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

V468 Venture philanthropy e o direito humano à educação : análise de três casos brasileiros / Theresa Adrião (organizadora). - 1. ed. - São Paulo : Xamã, 2024.
265 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7587-178-2

1. Educação. I. Adrião, Theresa.

CDD 370

Apoio:



EJR Xamã Editora Ltda
Av. Corifeu de Azevedo Marques, 1.676, cj. 1 - Vila Indiana
CEP 05582-001 - São Paulo (SP) - Brasil
Tel.: (011) 2538-2452 xamavendas@gmail.com

Sumário

Prefácio (por Rui da Silva), 9

Apresentação (por Theresa Adrião), 15

Programas privados em redes públicas estaduais no Brasil:
consequências da privatização para o direito humano à educação, 25

*Sabrina Moehlecke, Raquel Borghi, Maria Lucia Ceccon e
Adriana Dragone Silveira*

Incidência dos institutos Ayrton Senna, Natura e Unibanco na
educação brasileira: privatização e filantropocapitalismo, 77

Theresa Adrião e Antonio Lisboa Leitão de Souza

Condições da oferta educativa nas escolas com os programas
Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil: implicações
para o direito humano à educação, 105

Cassia Domiciano, Danilo Kanno e Santiago Castigo e Monteiro

Avaliação educacional nos programas Acelera Brasil, Jovem de
Futuro e Ensino Médio Integral e a garantia do direito humano à
educação, 157

*Regiane Helena Bertagna, Andréia Ferreira da Silva, Elisângela Maria Pereira
e Úrsula Adelaide de Lélis*

Privatização da gestão e direito humano à educação: prestação de contas/control social em três programas educacionais, 207

Nadia Drabach, Márcia Cossetin e Teise Garcia

Relações de trabalho e privatização no Brasil, 237

Selma Venco, Maria Vieira Silva, Cintia Brazorotto e Flávio Sousa

Sobre os autores, 259

Prefácio

Escrevo este prefácio como um *inbetweener* uma vez que a dicotomia *insider* ou *outsider* não é adequada, tendo em consideração como me situo em relação ao projeto e à equipe de pesquisa que deu origem ao presente livro. Posso ser considerado como um *insider* porque sou um membro da equipe; membro da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (Relaappe); e publico em conjunto com a investigadora principal do projeto. No entanto, também posso ser visto como um *outsider* porque o foco da minha pesquisa são as políticas educacionais globais e o continente africano, uma geografia diferente.

Quando pensamos na educação, devemos ter em consideração que ela pode ser considerada um bem público (RIZVI, 2016) e um direito humano (MCCOWAN, 2013) fundamental para minimizar as desigualdades. No entanto, não podemos esquecer que há também a perspectiva que a educação é um investimento e uma estratégia para combater a pobreza. Esta última tendência tornou-se mais evidente desde que a teoria do capital humano foi formulada nos anos 1960 (KLEES, 2012). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) têm desempenhado nas últimas décadas papéis-chave na difusão da noção que a educação é crucial para o desempenho econômico. Como consequência, organizações com diferentes tipologias e mandatos envolveram-se no setor da educação e formação levando a que organizações bilaterais e multilaterais, e até mesmo organizações não-governamentais, escolham a educação como área prioritária contribuindo para a construção de uma arquitetura global de educação (TARABINI, 2010).

No século XXI, a maioria dos países também vem enfrentado grandes pressões para reformar os seus sistemas educacionais. Neste

processo, verificamos um aumento da coordenação transnacional e o aparecimento de novos atores, principalmente não-estatais, que incluem atores privados transnacionais, organizações de investigação e empresários, que promovem as políticas educacionais que consideram adequadas (VERGER et al., 2018). Uma outra tendência, particularmente no Sul Global, é a importância das parcerias *multi-stakeholder* (por exemplo, Parceria Global para a Educação) que estão a desencadear grandes mudanças na política e no financiamento da educação. Estas parcerias *multi-stakeholder* incluem governos do Norte Global, que são considerados os doadores, e países do Sul Global, que são considerados os beneficiários da ajuda ao desenvolvimento, juntamente com agências multilaterais, organizações da sociedade civil, fundações privadas e empresas privadas, atuando todos como parceiros. A nível internacional, o financiamento com as características da Parceria Global para a Educação afeta significativamente as relações internacionais, uma vez que promove uma forma de governação que não é centrada no Estado. Consequentemente, estas parcerias *multi-stakeholder* aumentam a autoridade dos atores privados como decisores políticos, uma vez que o sector privado não é simplesmente um participante, mas um parceiro (MENASHY, 2019).

Neste esforço está onipresente a lógica de medição das aprendizagens e o discurso da crise de aprendizagem, que emergiu dos objetivos de desenvolvimento pós a agenda de Educação para Todos. Desta forma, esta lógica reduz a educação à escolarização e ao desempenho dos estudantes em testes padronizados em disciplinas como a matemática e a língua de instrução e outras disciplinas que são sujeitas a exames. Esta cultura de medição promove um ensino para os testes e a padronização da educação, envolvendo tipicamente o fornecimento de apostilas, de aulas padronizadas e a existência de um currículo prescrito a nível nacional. Esta obsessão pela

medição conduz também ao enfoque que as decisões são baseadas em evidências científicas e à valorização de boas práticas. No entanto, as evidências científicas têm por base frequente a seleção de pesquisas e estudos que confirmam as opções dos decisores políticos em matéria de política educacional. Esta estratégia legitima também as ações de diferentes organizações, em particular grupos de reflexão (*think tanks*) e centros de pesquisa, e despolitiza as posições dos decisores políticos uma vez que colocam a responsabilidade das suas decisões em atores externos, aparentemente neutros. A este respeito, o nosso trabalho, entre outros, em torno do Instituto Ayrton Senna e da Parceria Global para a Educação é ilustrativo dessa tendência (SILVA; ADRIÃO, 2021; SILVA; OLIVEIRA, 2021a, 2021b)

Como este livro nos mostra, no Brasil, os atores não-estatais, em particular os *filantropocapitalistas* estão envolvidos nas mudanças introduzidas na educação pública, usando como *modus operandi* a filantropia de risco. Isto significa que os investimentos devem conduzir a resultados positivos, visíveis e mensuráveis que possam ser apresentados aos investidores. Este esforço de mostrar resultados limita os objetivos e o foco das intervenções e podem comprometer a educação como um bem público e um direito humano. Portanto, a abordagem que os autores do presente livro seguem e o enquadramento que desenvolveram (SILVA; ADRIÃO, 2021) são inovadores e muito bem-vindos. O esforço da equipe de autores deste livro para mapear e analisar os diferentes atores não-estatais envolvidos na educação no Brasil é maciço e uma contribuição-chave para compreender este fenómeno no segundo maior país em termos populacionais das Américas.

O livro também mostra que no Brasil os atores não-estatais dão prioridade à educação pública, em parceria com os diferentes estados e municípios, desenvolvendo centenas de programas e iniciati-

vas. Este é um fenómeno particularmente interessante de ser observado, uma vez que estes programas podem ser considerados “parcerias público-privadas”. No entanto, neste caso, os fornecedores privados não são empresas privadas, mas fundações ou grupos de reflexão (*think tanks*) financiados pelos lucros e pelos investimentos filantrópicos de risco dos acionistas de empresas privadas.

O presente livro afigura-se como um instrumento com um duplo propósito, por um lado permite a pesquisadores uma reflexão aturada sobre o fenómeno em estudo, por outro permite àqueles de nós que lutam pela educação como um bem público e um direito humano imaginar alternativas e fazê-las avançar.

Viana do Castelo, 22 de dezembro de 2022.

Rui da Silva.

(Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto)

Referências

KLEES, S. J. World Bank and Education. Ideological premises and ideological conclusions. In: KLEES, S. J.; SAMOFF, J.; STROMQUIST, N. P. (Eds.), *The World Bank and education: critiques and alternatives*. Roterdã: Sense Publishers, 2012. p. 49-65.

MCCOWAN, T. *Education as a human right*. Principles for a universal entitlement to learning. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

MENASHY, F. *International aid to Education: power dynamics in an era of partnership*. Nova York, NY: Teachers College Press, 2019.

RIZVI, F. *Privatization in Education: trends and consequences*. Paris: Unesco, 2016. Education Research and Foresight: working papers, document code: ED-2016/WP/2. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, R. da; ADRIÃO, T. Redes sociais e política educacional: Análise do Instituto Ayrton Senna no twitter, de 2013 a 2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 37, n. 3, p. 1.413-1.440, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111567/65757>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, R. da; OLIVEIRA, J. Global education policy in African fragile and conflict-affected states: examining the Global Partnership for Education. *Globalisation, Societies and Education*, Londres, v. 20, n. 4, p. 508-522, 2021a. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/352844082_Global_education_policy_in_African_fragile_and_conflict-affected_states_examining_the_Global_Partnership_for_Education>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, R. da; OLIVEIRA, J. A Parceria Global para a Educação no Twitter: análise das tendências e das agendas veiculadas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 54, n. 54, p. 73-86, 2021b. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/8174>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

TARABINI, A. Education and poverty in the global development agenda: emergence, evolution and consolidation. *International Journal of Educational Development*, Mandsaur, v. 30, n. 2, p. 204-212, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/3829590/Education_and_poverty_in_the_global_development_agenda_Emergence_evolution_and_consolidation>. Acesso em: 24 jun. 2022.

VERGER, A. et al. *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies*. 2nd. ed. Londres: Bloomsbury Academ

Apresentação

Este livro apresenta os resultados finais de pesquisa inter-institucional *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública, financiada pela Fapesp e sob minha coordenação*. A investigação envolveu docentes, estudantes de pós-graduação e de graduação de doze instituições de ensino e pesquisa de diferentes regiões do país durante seis anos.

Os desafios para sua consecução não foram poucos. Ainda que tenhamos contado com o apoio institucional de nossas universidades e financeiro da Fapesp e da Fes¹, termos realizado um estudo dessa dimensão, em meio às dificuldades e perdas causadas pela pandemia de corona vírus, e pelo absurdo contexto político e econômico do Brasil, não foi tarefa fácil. É com a lembrança do professor Luiz de Sousa Junior (*in memoriam*) e com a certeza de que a pesquisa científica e a defesa dos direitos para todos e todas devem orientar nossas escolhas que início a apresentação deste livro.

A pesquisa foi realizada em duas fases entre 2015-2022 e mapeou as organizações privadas que, entre 2005 e 2018, formularam e operaram ações e programas educacionais implementados nos 27 sistemas estaduais e distrital de educação básica brasileira.

É bom que se diga aos leitores estrangeiros que, sendo o Brasil uma república federativa, e mesmo existindo uma lei nacional de educação e diretrizes nacionais para a área, a efetivação dessas diretrizes, na forma de políticas públicas, é realizada pelos gover-

¹ Na primeira fase da pesquisa tivemos o apoio da Fundação Friedrich Ebert e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

nos subnacionais – 27 estados, um Distrito Federal e 5.570 municípios – que gozam de relativa autonomia para cumprir com suas atribuições constitucionais e suas responsabilidades frente à educação. Esta é uma das principais justificativas para estudos empíricos como o que fundamenta este livro. Estudos que busquem identificar opções políticas e arranjos institucionais que expressem seletividades (o que será e o que não será instituído) no exercício da dominação política, tal como considerado por Offe (1984).

Os dados foram coletados por meio de busca sistemática nas páginas da *web* a partir de protocolos e descritores pré-definido² e resultou em importante e sistemático registro sobre o perfil dos atores privados que incidiram na definição das políticas educacionais dos estados e do Distrito Federal. O mapeamento identifica também os programas implantados na educação pública, os segmentos educacionais focalizados com prioridade por esses programas (estudantes, docentes, gestores) e as dimensões da política educativa afetadas por tais programas: gestão da educação; oferta educativa e currículo (ADRIÃO, 2018). Os principais resultados estão disponíveis para consulta pública na forma de *site* interativo (https://www.greppa.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao).

Esse esforço foi o ponto de partida para as análises sistemáticas sobre a incidência dos atores privados identificados em cada sistema de ensino e que se encontram disponíveis em três coletâneas em português para acesso digital. A primeira *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*, de 2018, foi organizada por Teise

² Ver Notas Metodológicas em https://www.greppa.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao.

Garcia e Theresa Adrião (https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/download_do_e-book.pdf). As duas coletâneas subsequentes, *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: Volumes 2 e 3*³ foram organizadas por Selma Venco, Regiane Bertagna e Teise Garcia e publicadas em 2021.

A partir desses esforços de análise, o desafio teórico presente neste livro consistiu na identificação das consequências dessas iniciativas para a realização da educação básica como direito humano. Para este fim, partiu-se da fundamental contribuição de Katarina Tomasevski (2004), primeira relatora das Nações Unidas para o Direito à Educação. Tomasevski formula as características necessárias e exigíveis para toda política educacional e que ainda não são encontradas na maior parte dos países, mesmo na etapa obrigatória: Aceitabilidade, acessibilidade, adaptabilidade e disponibilidade, acrescidas de accountability.

A essa contribuição associou-se outras, como De Becco (2009) e Ximenes (2014), colaborações que confrontadas com os resultados da pesquisa subsidiaram a matriz guia (Quadro 1, na próxima página), que serve de base para análise das consequências da privatização da educação (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022, no prelo).

Com base em Belfield e Levin (2002), a privatização da educação é entendida como um conceito “guarda-chuva” que engloba os processos e formas pelos quais organizações governamentais transferem ativos, atividades, bens – inclusive intelectuais – e responsabilidades pela educação para particulares ou organizações privadas. Essa transferência pode resultar de medidas, ou políticas de desregulamentação e de liberalização, para favorecer

³ Obras disponíveis em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2021/09/Curriculo-Gestao-Vol.-2.pdf>; e <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2021/09/Curriculo-Gestao-Vol.-3.pdf>

Quadro 1: associação entre formas de privatização da educação básica e características fundamentais do direito humano à educação (DHE)

Características fundamentais do DHE	Formas de privatização da educação básica mais diretamente identificáveis por dimensão da política educacional
Disponibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta educativa: escolas privadas, escolas de baixo custo, convênios/contratos para destinação de fundos públicos a organizações/atores privados e programas de escolha parental; • Gestão da educação: transferência da gestão do sistema educacional ou das unidades escolares para atores privados com ou sem fins de lucros;
Acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta educativa: convênios ou contratos entre governos e organizações/atores privados para oferta ou operação de programas educativos suplementares. Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas por aluno matriculado com fundos públicos (<i>charter school</i>); • Gestão da educação: programas implantados sem custo às famílias e geograficamente acessíveis.
Aceitabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo: desenhos e insumos curriculares elaborados ou operados por organização/ator privado que padronizam conteúdos e atitudes de docentes e alunos ou empobrece formação. • Gestão da educação: programas ou políticas de mecanismos de competição e ranqueamentos operados por organizações privadas;
Adaptabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo: aquisição de tecnologias educacionais e materiais didáticos que desconsideram especificidades das comunidades ou geram desigualdades na oferta do currículo. • Gestão da educação: organizações privadas controlam o trabalho pedagógico via avaliação externa padronizada e sistemas de gestão assentados na competitividade entre as escolas;
Prestação de contas/controle social	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão da educação: falta de transparência nos processos associados à transferência da gestão da educação ou de escolas para organizações privadas;

Fonte: Silveira e Adrião (2022, p.7)

a desresponsabilização e também a mercantilização da educação. Entende-se neste trabalho que os programas e ações considerados expressam a privatização da educação nos sistemas de ensino em que ocorreram.

Buscou-se refinar a percepção sobre tais processos ao se precisar, nos três programas analisados, a dimensão da política

educativa transferida para o setor privado e os alcances desta transferência para as condições de oferta educativa, a gestão, as lógicas de avaliação da educação e as formas de contratação dos docentes.

A seleção dos programas, dentre os 506 identificados pela pesquisa, considerou informações condensadas em duas categorias: A primeira foi sua capilaridade, que condensa informações relativas ao conjunto de segmentos da escola (docentes, estudantes, gestores e comunidade escolar) diretamente focalizados pelos programas; etapas de escolaridade atendidas e sobre dimensões da política educativa afetadas pelos programas em estudo (gestão, oferta educacional e currículo). A segunda categoria – vigência – decorre de informações sobre o tempo em que o programa vigorou no período selecionado. Considerou-se ainda, para a seleção dos programas a sua institucionalização como política governamental. (ADRIÃO, 2021).

As análises estão organizadas em seis seções. A primeira, **Programas privados em redes públicas estaduais no Brasil: consequências da privatização para o direito humano à educação** caracteriza os três programas de maior capilaridade e vigência identificados pela pesquisa: Ensino Médio Integral, Acelera Brasil e Jovem de Futuro. O texto foi elaborado por Sabrina Moehlecke (UFRJ), Raquel Borghi (Unesp), Maria Lúcia Ceccon (Greppe) e Adriana Dragone (UFPR) e destaca que a *disponibilidade* não é garantida por nenhum dos programas, pois estes se limitam a algumas escolas e alunos e geram atendimentos diferenciados dentro de um mesmo sistema de ensino. No que se refere à orientação curricular, elemento que integra os aspectos de uma educação que se quer aceitável, predomina uma visão instrumental de formação, seja pela ênfase em conteúdos de português, mensurados por avaliações externas, e matemática, ou pelo

foco no empreendedorismo e habilidades socioemocionais. A adaptabilidade também é limitada uma vez que docentes e direção da escola têm suas ações definidas pelas organizações privadas e de forma exógena à escola. Por fim, com respeito ao controle social, é comum aos três programas a falta de transparência sobre informações, dados e resultados, mesmo se tratando de escolas e sistemas governamentais de educação.

A segunda seção, **Incidência dos institutos Ayrton Senna, Natura e Unibanco na educação brasileira: privatização e filantropocapitalismo**, elaborado por Theresa Adrião (Unicamp) e Antonio Lisboa Leitão de Souza (UFMG), caracteriza e analisa as três organizações privadas que mais incidiram sobre os 28 sistemas públicos de ensino: Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Instituto Natura. Tal incidência foi captada pela contabilização da frequência com que tais organizações figuraram na operacionalização ou no apoio a programas educacionais implantados no período de 2005-2018. Os autores sublinham o alinhamento destas organizações ao *modus operandi* da chamada *venture philanthropy* (ORGANIZATION..., 2014) e alertam para a subordinação da educação pública a interesses de novos segmentos do mercado financeiro responsáveis por “capitalizar” e rentabilizar os fundos privados que subsidiam a atuação dessas organizações.

Cassia Domiciano (UFPR), Danilo Kanno (Unicamp) e Santiago Castigio de Monteiro (USP), no texto intitulado **Análise das condições da oferta educativa nas escolas com programa Ensino Médio Integral, Jovem do Futuro e Acelera Brasil: implicações para o direito humano à educação**, consideram as condições da oferta educativa verificada nas escolas estaduais de Pernambuco, Pará e Goiás em que os programas analisados foram implantados. A pesquisa documental e análise dos dados indicaram que os programas foram implantados em

escolas que exibiam infraestrutura superior às demais, situação que altera o real impacto dos programas caso estes fossem adotados por escolas com padrão médio de funcionamento. Os autores alertam ainda para a pouca alteração no desempenho escolar das turmas envolvidas nos programas. Tais limitações atentam contra aspectos que compõem as características desejáveis de disponibilidade e acessibilidade da educação oferecida.

Avaliação educacional nos programas Acelera Brasil, Jovem de Futuro e Ensino Médio Integral e a garantia do direito humano à educação é o título da quarta seção deste livro elaborado por Regiane Helena Bertagna (Unesp), Andréia Ferreira da Silva (UFMG), Elisângela Maria Pereira (Unicamp) e Úrsula Adelaide de Lélis (Unimontes). No texto, as autoras aprofundam o entendimento sobre as propostas de avaliação educacional associadas aos programas analisados e implementadas nas redes de ensino do Pará, Goiás e Pernambuco. O texto apoia-se na relação entre avaliação e gerencialismo compreendida como propulsora para os processos de privatização da gestão escolar e educacional. Por fim, o estudo reflete sobre os desdobramentos dos modelos de avaliação para a garantia do direito humano à educação, tendo como referência a adaptabilidade, dimensão afrontada pela padronização avaliativa, pela forte inspiração em índices que induzem à competitividade e pelo controle e monitoramento externos e de cunho gerencialista, que atribuem à educação escolar um sentido limitador.

O quinto texto denomina-se **Privatização da gestão e o direito humano à Educação: prestação de contas/control social em três programas educacionais**. As autoras, Nadia Dabrach (IFF), Teise Garcia (USP) e Márcia Cossetin (Unila), analisam os programas selecionados pela pesquisa em relação à vigência de instrumentos que permitam, à sociedade em geral ou

aos usuários de escola em particular, controlar a responsabilidade do Estado e das organizações privadas envolvidas no cumprimento do direito à Educação. O trabalho indica que Jovem de Futuro, Programa de Educação Integral e Acelera Brasil apresentam mecanismos de prestação de contas com pouca transparência e priorizam instrumentos gerenciais para o controle da gestão educacional e do trabalho no âmbito das escolas. Por outro lado, adesão voluntária pelas escolas para ingresso no Programa Jovem de Futuro sugere algum grau de participação. As autoras destacam também que os programas não concorrem para o fortalecimento do controle social e prestação de contas na perspectiva do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública, uma vez que não propõem, estimulam ou implementam a participação das comunidades na elaboração, decisão e fiscalização sobre as ações desenvolvidas, a proposta educativa da escola, ou ainda sobre a escolha dos gestores escolares.

A última seção, **Relações de trabalho e privatização da educação** foi escrita por Selma Venco (Unicamp); Maria Vieira Silva (UFF); Flávio Sousa (Unicamp) e Cintia Brazorotto (IFSP). Nele é analisada a confluência entre os processos de privatização da educação e as formas de contratação dos docentes da Educação Básica (2005 e 2018) nos três estados da federação que integram a pesquisa. O texto problematiza as dimensões do trabalho precário mediante a diminuição das contratações por meio de concurso público e o aumento expressivo de contratos temporários e intermitentes nos sistemas públicos de ensino. Os dados se referem aos já mencionados Programas Educação Integral, em Pernambuco; Jovem do Futuro, no Pará e Acelera Brasil, em Goiás. A empiria, contributos teóricos e a análise de dispositivos legais permitiram identificar um movimento contíguo entre a privatização e os processos de precariedade e intensificação do trabalho dos

profissionais que atuam na implementação desses programas.

Por fim, destaco que a pesquisa ecoou como resultado final a dificuldade no acesso aos dados coletados e tratados no âmbito desses programas e sobre os sistemas públicos de ensino nos quais foram implantados. Por contratos de sigilo e outras formas de operar, que dificultam o acesso às informações, organizações privadas e governos têm impedido que os sistemas públicos de ensino sejam tratados como tal, inibindo o princípio constitucional (BRASIL, 1988, art. 37) da publicidade na administração pública ao obstaculizar o acesso a informações sobre escolas e redes públicas de ensino sobre as quais operam por tempo superior a uma década.

Entendendo que a educação não é e não deve ser um privilégio, como há quase um século asseverou o educador brasileiro Anísio Teixeira, o livro aciona as características do direito humano à Educação na condição de categorias analíticas de programas educacionais operados e elaborados por organizações privadas que mais influenciam a agenda educacional brasileira. Assim, corremos o risco de tentarmos sistematizar evidências sobre as consequências dessas políticas educativas que superem o *mainstream* dos dados sobre desempenho acadêmico e frequência à escola.

Encerro esta apresentação, com o desejo de que este estudo contribua para a intensificação do diálogo internacional com aqueles que se preocupam em entender, para melhor se contrapor, às condições nas quais a educação pública em distintos territórios e escalas vem sendo disputada por organizações privadas.

Campinas, maio de 2022.

Theresa Adrião.

Referências

ADRIÃO, T. (Coord.). *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: Atores, programas e consequências para a educação pública*. Relatório de pesquisa. Campinas, 2021.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. M. *Education privatization: causes, consequences, and planning implications*. Paris, Unesco-IIPE, 2002. Disponível em: <<http://www.iiep.unesco.org/en/education-privatization-causes-consequences-and-planning-implications-10263>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DE BECO, G. *Right to education indicators based on the 4 A framework*. Concept paper for the Right to Education Project, 2009. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Venture philanthropy in development: dynamics, challenges and lessons in the search for greater impact*. Paris: OECD Development Centre, 2014. Disponível em: <<https://www.rockefellerfoundation.org/report/venture-philanthropy-in-development-dynamics-challenges-and-lessons-in-the-search-for-greater-impact/>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVEIRA, A. D.; ADRIÃO, T. *As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica*. 2022 (no prelo).

TOMASEVSKI, K. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok, Unesco, 2004. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

XIMENES, S. B. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.027-1.051, 2014.



Programas privados em redes públicas estaduais no Brasil: consequências da privatização para o direito humano à educação

Sabrina Moehlecke, Raquel Borghi, Maria Lúcia Ceccon e Adriana Dragone

1 Introdução

Nesta seção serão apresentados três programas privados implementados em redes públicas estaduais do Brasil e suas implicações para o direito humano à educação. Os programas foram identificados no mapeamento de atores e programas privados em redes estaduais de ensino do Brasil no período 2005-2018. Serão aqui

caracterizados e analisados o Programa Ensino Médio Integral; O Programa Acelera Brasil e o Programa Jovem de Futuro.

A seleção dos três programas foi realizada a partir dos critérios de **abrangência** – número de estados, dimensões e público alvo e a **vigência** – período de incidência no âmbito nacional. O quadro a seguir apresenta os programas e as redes de ensino que foram objeto da pesquisa:

Quadro1: programas e sistemas educacionais

Programa	Ator privado	Rede estadual	Dimensão da privatização
Programa de Educação Integral (PEI)	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	Pernambuco	Oferta
Programa Acelera Brasil	Instituto Ayrton Senna (IAS)	Goiás	Currículo
Programa Jovem de Futuro	Instituto Unibanco	Pará	Gestão

Fonte: as autoras, com base na pesquisa disponível em: https://www.greppa.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao

Em termos metodológicos a apresentação dos programas selecionados decorre de pesquisas documentais em fontes primárias, tanto de normativas elaboradas no âmbito do poder público estadual, quanto de materiais publicados pelos atores privados envolvidos, além de uma revisão da literatura produzida na área, disponível na plataforma Scielo, Google Scholar e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2000 a 2020. Já a análise das implicações dos programas para o direito humano à educação considerará as características deste direito elaboradas por Tomasevski (2001) e De Beco (2009) e discutidas no âmbito desta pesquisa por Silveira e Adrião (2022), que serão apresentadas no item 3 desta seção.

2 Os programas privados e sua materialização nas redes públicas estaduais de ensino de Pernambuco, Goiás e Pará

A seguir os programas e sua implementação nas redes estaduais.

2.1 O Ensino Médio Integral em Pernambuco

Pernambuco foi um dos estados pioneiros no Brasil no movimento de expansão da educação integral no ensino médio, utilizando como estratégia para viabilizar tal proposta a articulação da Secretaria de Educação com o setor privado, particularmente com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), em 2006. Sua experiência com a criação, em 2003, do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), depois se ampliou e se transformou em uma política pública do estado, por meio do Programa de Educação Integral (PEI), criado em 2008 e ainda em funcionamento. Hoje, Pernambuco é o estado com o maior percentual de estudantes do ensino médio em tempo integral no país.

Contudo, é possível dizer que essa experiência pernambucana, que reformulou e ampliou o ensino médio no estado, fortaleceu efetivamente o direito à educação, ampliando as oportunidades educacionais no acesso, permanência e conclusão de estudos? Ou a expansão das escolas de educação integral em tempo integral no ensino médio, via privatização, levou à criação de nichos de excelência, aos custos da precarização das demais escolas da rede estadual?

Para responder a essas questões, foram analisados inicialmente os arranjos institucionais dos programas de ensino médio integral em Pernambuco, por meio de leis, decretos e instruções normativas referentes à sua criação e regulamentação, aprovados ao longo das últimas duas décadas, bem como relatos publicados dos atores privados envolvidos. A partir dessa base empírica, foi

possível identificar dois momentos distintos no processo de implementação do programa, um primeiro que classificamos como experimental, em vigor de 2003 a 2007 e um segundo denominado de consolidação da política, de 2008 em diante, pois o programa ainda está em vigor.

2.1.1 Fase 1: experimental

No período de 2000 a 2003, iniciam-se discussões e ações que irão resultar na criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano e posteriormente no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro). Esse movimento tem como proponente um ex-aluno do colégio e ex-diretor da Philips, Marcos Magalhães, que se articula com um conjunto de empresas privadas, como Odebrecht, Bandepe, Chefs, Philips, constroem esse novo colégio e formam a Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano (LEITE, 2009).

Em 2003, Marcos Magalhães também funda o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)¹, legalmente constituído como instituição da sociedade civil sem fins lucrativos, formado por diversas empresas privadas, que será responsável pela co-gestão dos centros de ensino experimentais junto com a Secretaria de Educação do Estado, por meio de convênio de cooperação técnica e financeira estabelecido em setembro de 2003 (PERNAMBUCO, 2004a), com duração de 5 anos. O principal objetivo declarado do convênio é “a concepção, o planejamento e a execução em conjunto de ações no sentido da melhoria da oferta e qualidade do ensino médio do Estado de Pernambuco, assegurando a efetividade deste dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados,

¹ Para mais informações a respeito do ICE veja Adrião (2014).

conjugados com ações comunitárias”, no intuito de criar “centros educacionais de excelência”.

Logo em seguida, foi criado um Grupo de Trabalho (Portaria nº 7.073, 1/10/2003) com o objetivo de “elaborar um instrumento legal que contenha todas as características e especificidades dos Centros Experimentais de Ensino”, resultando três meses depois na criação do Procentro (PERNAMBUCO, 2004a), também com duração de cinco anos. O programa então criado basicamente repetia os objetivos do termo de convênio anteriormente citado, definindo como seu objetivo geral

[...] a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do Ensino Médio na Rede Pública do Estado de Pernambuco, assegurando a criação e a implementação de Escolas de Referência de Ensino Médio do Estado. (PERNAMBUCO, 2004a, art.1º).

A principal ênfase do texto normativo reside na questão da melhoria da qualidade do ensino médio por meio do que definem como “inovações pedagógicas e gerenciais”, reforçando a ideia de “gestão compartilhada” e a intenção de que essas experiências sejam difundidas para as escolas de referência do ensino médio no Estado. Contudo, o texto não cita mais a ideia de criar “centros de excelência”, como aparecia no termo de convênio, optando por se referir à “qualidade com inclusão social”.

A partilha ou transferência da gestão não apenas das escolas experimentais, mas também do próprio Programa no âmbito da Secretaria de Educação, foi um ponto muito questionado e debatido no ano de sua criação. Tanto o Ministério Público quanto o Conselho Estadual de Educação emitem pareceres posicionando-se a respeito do convênio firmado entre o ICE e o Estado de Pernambuco, resultado das reações causadas na mídia, associações e sindicatos da área da educação. A posição de ambos os órgãos reforçam

a responsabilidade do governo estadual para com a garantia do direito à educação e gestão das escolas, além de expressarem preocupação concernente à universalidade do acesso às matrículas, a não diferenciação salarial dos professores e a cobrança por um plano de trabalho e projeto pedagógico da escola, que ainda não existia mesmo já iniciado o processo de seleção dos estudantes (PERNAMBUCO, 2004b).

Apesar dos questionamentos, as normativas em vigor permitiram que no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, assim como nas demais escolas criadas nos anos seguintes, a escola pública passasse a ser gerida por atores privados, que também se fizeram muito presentes na própria gestão do Programa na Seeduc. A função de direção da escola passou a ser ocupada por cargos comissionados, que não mais precisariam ser necessariamente professores da rede, como nas demais escolas do estado, nem tampouco funcionários do quadro da rede estadual de ensino (DUTRA, 2012). Em 2004, quando o Procentro passa a vigorar oficialmente, a gestão do programa é dividida a partir de uma concepção de corresponsabilidade e cogestão do ensino médio, conjugando recursos públicos e da iniciativa privada para as escolas públicas da rede estadual, mediante a aferição de resultados (PERNAMBUCO, 2003).

Com respeito à divisão das atribuições da Secretaria de Educação e do ICE, compete à primeira, a partir de órgão específico a ser criado em sua estrutura, oferecer as instalações físicas das escolas e o corpo técnico e selecionar o local das escolas, os estudantes, professores e equipe de apoio que estarão envolvidos nas atividades dos centros, *sempre* em conjunto com o ICE (Cláusula 3ª). Quanto ao ator privado (ICE), compete: prover recursos técnicos, materiais e financeiros necessários às atividades dos “centros”; participar, em sistema de cogestão e corresponsabilidade,

dos órgãos de planejamento, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas, conferindo padrões de excelência e eficiência; mobilizar pessoas e empresas do setor privado com o objetivo de obter recursos necessários ao desenvolvimento das atividades. Além disso, estabelece-se que os recursos técnicos e financeiros do ICE abrangem “contribuições em bens ou dinheiro, doações, cessão de uso, comodatos e bolsas, além de outros recursos, próprios ou de terceiros”.

Curiosamente, apesar de o ICE continuar atuante na Seeduc e no Procentro, enquanto ator privado, a Lei nº 12.965 (PERNAMBUCO, 2005) criada para definir a implantação e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, não menciona mais, em nenhum de seus artigos, os termos cogestão ou corresponsabilidade, menções abundantes no termo de convênio de 2003 (ainda em vigor). A publicização da questão na mídia e seu debate no Ministério Público e Conselho Estadual de Educação podem ter contribuído para a retirada da referência explícita a esses termos. Nas demais questões, a lei, em sua essência, repete a divisão de atribuições da SEE e ICE já estabelecidas no convênio firmado em 2003, acrescentando neste momento a criação de treze Centros de Ensino Experimental de nível médio, além de criar uma gratificação de localização especial, correspondente ao índice de 1,25% da remuneração, concedida aos professores da rede e uma gratificação de desempenho, de até 30% do valor da gratificação de localização especial, a ser concedida semestralmente aos professores (PERNAMBUCO, 2005, art. 3º). No ano seguinte, o Decreto nº 28.975 (PERNAMBUCO, 2006a), que regulamenta a lei anteriormente citada, inclui também a equipe gestora na gratificação de desempenho, nos mesmos moldes já definidos. Em dezembro do mesmo ano, o Decreto nº 30.070 (PERNAMBUCO, 2006b) criou mais sete centros experimentais, que passaram a fun-

cionar a partir de 2007, totalizando 20 centros experimentais em atividade.

2.1.2 Fase 2: consolidando a política

Em 2007, Eduardo Campos assumiu como novo governador do Estado de Pernambuco (2007-2010; 2011-2014), permanecendo no cargo por duas gestões, influenciando na ampliação e consolidação de um modelo específico de ensino médio integral em tempo integral. No mesmo ano, a divulgação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com dados muito ruins para as escolas do estado, particularmente do ensino médio, com grande impacto na mídia, levaram a um conjunto de ações e respostas por parte do poder público. Dentre elas ressalta-se a realização de um estudo quantitativo acerca das escolas de ensino médio, seguida por uma proposta de reestruturação dessa etapa da educação básica em direção à educação integral em tempo integral, nos moldes do Procentro. O programa, que começou em poucas escolas de forma experimental, se transformaria no ano seguinte na principal política para o ensino médio no estado.

Instituído por meio de Lei Complementar nº 125 (PERNAMBUCO, 2008), o Programa de Educação Integral (PEI) tem como objetivo “o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.” (PERNAMBUCO, 2008, art. 1º). O PEI é voltado para as escolas de ensino médio regulares (propedêutico), implantadas em regime de tempo integral e semi-integral, agora denominadas como Escolas de Referência em Ensino Médio (Erems). Os antigos Centros de Ensino Experimental criados no Procentro também passam a ser denominados de Erems.

O antigo programa, Procentro, não é mencionado na Lei de 2008, mas muitos de seus objetivos se mantêm, como a ênfase na

melhoria da qualidade do ensino médio, a gestão por resultados, a difusão de inovações pedagógicas e gerenciais, além da articulação da secretaria de educação com instituições parceiras, tanto públicas quanto privadas. No entanto, também é dada ênfase a novos objetivos, como a expansão e a interiorização do modelo de educação integral no estado, a capacitação de mão de obra conforme a vocação econômica da região, “a integração do ensino médio com a educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável” e a “participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola” (PERNAMBUCO, 2008, art. 2º). Percebe-se nesse momento maior preocupação com a qualificação profissional no ensino médio, dimensão amplamente debatida à época no país e que resultou na aprovação da Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008), que altera a LDB e permite a educação profissional técnica de nível médio articulada e integrada ao ensino médio regular.

Em termos institucionais, para planejar e executar as ações do PEI, é criada na estrutura da Secretaria de Educação de Pernambuco, vinculada ao gabinete, a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral, com autonomia técnica e financeira, que traz como objetivos, além daqueles já mencionados anteriormente, também a responsabilidade por executar nas escolas do PEI: programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao Programa; implantar o Projeto de Protagonismo Juvenil Educação Integral; disseminar as experiências exitosas para as demais Escolas da Rede Estadual de Ensino; definir padrões básicos de funcionamento das Erem; assegurar, observada a compatibilidade de espaço físico e de horários, Educação de Jovens e Adultos nas Erem (Art. 3º).

O funcionamento da Unidade de coordenação do PEI foi re-

gulamentado pelo Decreto nº 35.642 (PERNAMBUCO, 2010), dois anos depois, sendo subordinada à Secretaria Executiva de Educação Profissional, da Secretaria de Educação e com uma estrutura organizacional bem abrangente: Gerência Geral; Gerência Administrativa; Gerência Jurídica; Gerência Pedagógica; Gerência de Engenharia; Gerência das Escolas de Referência – jornada integral; Gerência das Escolas de Referência – jornada semi-integral; Assessoria Técnica; Assessoria; Chefia do Núcleo Administrativo; Chefia do Núcleo de Laboratório de Ciências da Erem; Chefia do Núcleo de Laboratório de Informática da Erem; Chefia do Núcleo Socioeducacional da Erem; e Comissão Permanente de Licitação. Já no âmbito de cada escola existiam um diretor, um educador de apoio, um secretário, um coordenador de biblioteca, dois coordenadores de laboratório (ciências e informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional. Em 2008, para atender a essa ampla estrutura estabelecida, foram criados, no Quadro de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Poder Executivo, 5 cargos de direção e 180 de apoio e assessoramento que, no decreto citado de 2010, foram ampliados para 7 de direção, 3 de assessoramento de alto nível, 28 de supervisão 402 e de apoio e assessoramento.

A quantidade de pessoal envolvido no PEI e as diversas áreas criadas para a organização e gestão do programa, tanto na Secretaria de Educação quanto nas Erem, são indicativas do investimento financeiro e também de sua relevância no âmbito do governo estadual. Contudo, cabe ressaltar que nesse período inicial o PEI estava sendo executado apenas em cinquenta e uma Erem, das quais trinta e três em jornada integral e dezoito em jornada semi-integral, implementadas em distintos pólos microrregionais do Estado, de acordo com a Lei nº 125 (PERNAMBUCO, 2008, art. 5º). Em 2010, esse quantitativo de EREMs foi ampliado para 160 ao

todo. Observa-se ainda que outra vantagem do PEI é que suas despesas contam com dotações orçamentárias próprias, facilitando sua execução.

Com respeito à jornada de trabalho, os diretores, secretários, educadores de apoio, coordenadores administrativos, coordenadores de biblioteca, chefes de núcleos de laboratório e coordenadores sócio educacionais, lotados e com exercício nas Erem, cumprem jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de quarenta horas semanais, distribuídas em cinco dias. Já os professores das Erem podem cumprir jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de quarenta horas semanais, com direito à gratificação de 199% do valor do salário base, ou semi-integral, com carga horária de trinta e duas horas semanais, distribuídas em cinco dias, com gratificação de 159% do valor do salário base, de acordo com a Lei nº 125 (PERNAMBUCO, 2008).

Outra mudança observada com a criação do PEI foi que o ICE e demais atores privados assumiram um papel mais secundário no âmbito da gestão do programa na Secretaria da Educação e nas Erem, quando comparado à sua forte presença na gestão do Procentro e na gestão das escolas. A coordenação e gestão do programa passa para a Seduc e articulação com ICE passa a ser mais colaborativa do que de transferência da gestão das escolas (SILVA, 2016), com o ator privado assumindo o investimento e o estado o custeio (MAGALHÃES, 2008).

A partir de 2010, ressalta-se ainda a adesão do estado de Pernambuco ao Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), criado pelo governo federal. Inicialmente, participaram do programa 17 escolas, uma em cada Gerência Regional de Educação. Em 2011, as Erem foram incluídas no programa, fazendo parte dessa política de ensino médio integral voltada para o ensino regular (DUTRA, 2012, p. 10).

Em relação à carga horária do ensino médio, ela foi reestruturada de modo a atender estudantes em distintas jornadas escolares, diante das diferentes situações de vida de cada um. Desse modo, em 2012 foi criada uma nova matriz curricular (PERNAMBUCO, 2012), que estabeleceu uma carga horária total de 4.200 horas-aula para o semi-integral e 5.400 horas-aula para o integral. Em termos dos conteúdos ofertados, eles são os mesmos do ensino médio regular, só que com mais carga horária, acrescidos de uma aula de projeto de empreendedorismo e uma aula de direitos humanos, na parte diversificada do currículo. Em termos da carga horária, a diferença de 1.200 horas do integral para o semi-integral consiste na oferta de oficinas, estudos e pesquisas, que não existem neste último.

Dentro dessa nova estrutura criada pelo PEI e por suas regulamentações, o número de EREMs, integrais e semi-integrais, foi se ampliando ao longo dos anos, chegando a um total de 300 escolas em 2015, distribuídas nos 184 municípios e uma no distrito de Fernando de Noronha com atendimento em todo o estado. (DUTRA, 2012, p. 15). Pelo que foi possível identificar no âmbito da Secretaria de Educação em 2021, esse número permanece o mesmo, para o caso do ensino médio.

Contudo, em 2017 estabeleceu-se uma importante mudança no programa, por meio da Lei Complementar nº 364 (PERNAMBUCO, 2017), que alterou a lei de 2008 que criou o PEI, ao incluir escolas de ensino fundamental e escolas técnicas estaduais no programa de educação integral. Tal alteração traz uma perspectiva de uma intensa ampliação do programa, ao abranger mais uma etapa da educação básica, além de incorporar outra modalidade de ensino, além do regular. Ressalta-se também a incorporação, como objetivos do programa, do desenvolvimento socioemocional do estudante, seguindo a tendência que se fará

presente na BNCC, ao reduzir a concepção de educação integral à promoção de competências socioemocionais. Por fim, a nova lei amplia, em seu artigo 5º, a jornada integral, que passa a ter no mínimo trinta e cinco horas-aula semanais a até quarenta e cinco horas-aula semanais.

2.2. O Programa Acelera em Goiás

No âmbito da pesquisa, o estudo acerca da materialização do Programa Acelera Brasil foi realizado na rede estadual de Goiás. Conforme apontado por Borghi e Domiciano (2022) Goiás foi a primeira rede estadual a implantar o programa em 1999, há uma pausa no programa e ele é retomado nesta rede em 2012. As autoras destacam, porém, as dificuldades de acesso à informações e dados sobre o Programa Acelera na rede estadual de Goiás. Afirmam, ainda, que pouca ou quase nenhuma produção científica sobre o programa na rede estadual foi encontrada em revisão da produção.

O Programa Acelera Brasil é um programa de correção de correção de fluxo do Instituto Ayrton Senna (IAS) e foi implementado em diferentes redes públicas estaduais e municipais do país. Adrião e Borghi (2022) apontam a proeminência do IAS na definição e monitoramento de políticas educacionais para a educação básica em todas as esferas governamentais. As autoras destacam que o IAS foi identificado como um dos atores privados com maior incidência no conjunto das redes estaduais, a partir de pesquisa que realizou mapeamento de atores, ações e programas nestas redes, no período 2005-2018.

O Programa Acelera Brasil é destinado aos alunos com distorção idade-série dos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos declarados do Programa Acelera Brasil pelo IAS são a correção do fluxo escolar e a garantia de educação de qualidade para todos os alunos.

Como previsto no termo de cooperação técnica, a sistemática do programa consiste na identificação e diagnóstico de alunos com distorção idade série e composição de turmas de aceleração com no máximo 25 alunos. O Programa Acelera normalmente é implantado juntamente com o Programa Se Liga. Isto porque o programa realiza uma avaliação diagnóstica dos alunos com distorção idade-série e estes são encaminhados para um dos dois programas de acordo com o desempenho avaliado. Conforme descrito por Borghi e Domiciano (2022), os alunos não alfabetizados devem ser encaminhados para o Programa Se Liga, enquanto os já alfabetizados seguem para o Acelera Brasil.

Quanto ao diagnóstico e organização das turmas, o termo de convênio prevê que a rede estadual deve:

- proceder ao levantamento, em todas as escolas da rede estadual de ensino, dos alunos com dois ou mais anos de distorção idade-série, matriculados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- aplicar o teste diagnóstico de alfabetização para determinar a natureza dos projetos de correção do fluxo a serem implantados, com garantia de atendimento a todos os alunos com distorção idade série;
- formar turmas de alunos para o desenvolvimento das atividades com no máximo 25 alunos por turma. (GOIÁS, 2012)

No que se refere à equipe do Programa, Borghi e Domiciano (2022), com base no termo de convênio, afirmam que o Programa no estado foi constituído por um coordenador geral com perfil gerencial, responsável pelas ações de correção do fluxo; equipe de supervisores e professores do Programa. As autoras também relatam que cada supervisor deveria receber capacitação para uso do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (Siasi) e ficar responsável por no máximo oito turmas. Também se definia como função do supervisor realizar visitas técnicas às turmas e preencher relatórios acerca dos aspectos observados. Quanto aos do-

centes, as autoras afirmam que o termo de convênio previa a capacitação para atuar no programa.

Também compõe o programa a capacitação dos docentes para atuar com estas turmas de aceleração e é atribuição da rede estadual “instituir ações que garantam a presença de professores capacitados para atuar nas ações do programa em todos os dias e horários de aula previstos.” (GOIÁS, 2012)

O programa tem ainda material didático para docentes e discentes e o termo de convênio estabelece que o estado é o “responsável pela aquisição de kit de livros para alunos e professores do Programa Acelera”. (GOIÁS, 2012)

Mais um ponto relevante do Programa Acelera Brasil refere-se a previsão de monitoramento/gerenciamento da frequência e aprendizagem com vistas ao alcance de metas e resultados. A tabela abaixo evidencia tal questão:

Tabela 1: indicadores e metas do Programa Acelera Brasil

Indicador	Meta
Cumprimento do calendário escolar	100%
Frequência dos professores	98%
Frequência dos alunos	98%
Aprovação	95%
Livros lidos por aluno	40
Cumprimento das aulas/atividades	100%
Média de séries/anos realizados	2

Conforme consta no termo de convênio, a vigência do Programa na rede estadual de Goiás foi finalizada em dezembro de 2014.

2.3 Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco no estado do Pará: características e trajetória

De natureza jurídica caracterizada como associação privada sem fins lucrativos, conforme Ceccon e Monteiro (2022) o Instituto Unibanco (IU) é responsável pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco Holding S.A e mantido por um fundo patrimonial (*endowment*), o que, segundo o Instituto, “(...) lhe garante alinhamento estratégico e assegura a oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos”. (INSTITUTO..., 2022)

O IU iniciou suas atividades no ano de 1982, como apoio a programas e projetos sociais de diferentes organizações. A partir de 2002, redirecionou os trabalhos para o campo da educação, com programas e projetos próprios. Em 2007, focou sua atuação no Ensino Médio regular, por entender ser esse nível de ensino um grande desafio para os jovens do país. “Atualmente, além de atuar na concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções para a gestão educacional, busca ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação, ação de *advocacy*.” (INSTITUTO..., 2022).

O Programa Jovem de Futuro (PJF), principal programa do Instituto Unibanco, criado em 2007, implementado em vários estados brasileiros, pode ser caracterizado como um plano de intervenção privado, com foco na gestão educacional e escolar, que visa a melhoria dos resultados do Ensino Médio regular das escolas públicas do país. Segundo o IU (2011), o PJF consiste numa

solução tecnológica educacional, materializada na forma de metodologias e técnicas de gestão.

Entre as tecnologias utilizadas, destacam-se o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEPeR) e o Circuito de Gestão. O SGP é uma plataforma online utilizada para o monitoramento e controle. Todas as informações como dados cadastrais, planos de ação, frequências e execução físico-financeira eram alimentadas no sistema para análise das Secretarias de Educação, do Instituto Unibanco e do MEC, além das próprias escolas. A plataforma AVA é utilizada para o desenvolvimento da formação técnica na modalidade EAD para gestores, professores e alunos. Já a metodologia GPeR tem a finalidade de produzir resultados de qualidade por meio de uma gestão eficiente e eficaz. O circuito de gestão inspirado, em sua origem, no método gerencial conhecido como PDCA, consistia em uma técnica composta por seis etapas: pactuação de metas, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e replanejamento e articula os cinco eixos de ações do programa: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento (INSTITUTO..., 2011).

Além dos instrumentos já mencionados e utilizados pelo programa com foco na gestão educacional e escolar, o currículo da escola também recebia reforço por meio de projetos, caracterizados pelo IU (2011) como metodologias pedagógicas ou de mobilização, com os seguintes objetivos: Agente Jovem (formar lideranças e promover bom clima escolar coletivo); O Valor do Amanhã na Educação (refletir sobre as escolhas individuais, despertando para a construção de um projeto de vida); Estudar vale a pena (refletir sobre os benefícios dos estudos para o aluno e estabelecer correlação entre educação, renda e empregabilidade); Jovem Cientista (despertar o interesse pelo aprendizado das ciên-

cias); Entre Jovens (resgatar os conteúdos de Matemática e Português do ensino fundamental e médio) entre outros. Os projetos eram subdivididos em imprescindíveis ou opcionais e disponibilizados pelo instituto para as escolas que manifestassem interesse. Os projetos Agente Jovem e Entre Jovens, a partir de 2015, com o novo convênio com a Seduc e IU, passaram a ser obrigatórios para todas as escolas que implantassem o PJF. (INSTITUTO..., 2011; PARÁ, 2016)

A seleção das escolas participantes do PJF ocorria após apresentação do Programa às escolas convidadas pela Secretaria de Educação que posteriormente realizavam as adesões. As escolas que aderissem ao Programa eram divididas em dois grupos. Um grupo era selecionado como de “tratamento” e o outro grupo restante ficava na condição de “controle”. A diferença entre os dois grupos era que o grupo de controle não contava com a assessoria semanal de técnico do IU e tinha como finalidade funcionar como laboratório para comparar os resultados com as de “tratamento”. (CECCON; MONTEIRO, 2022; INSTITUTO..., 2018)

Para o desenvolvimento do programa, as secretarias de Educação dispunham de equipes de suporte em âmbito central e nas escolas contavam com o diretor, o orientador pedagógico e um professor articulador treinados pela metodologia GPeR para executar o programa. Contava também com acompanhamento, consultoria, assessoramento e visitas semanais do técnico do IU, além de um supervisor escolar para acompanhamento de dez escolas do programa. Além dessa estrutura, como forma de institucionalização do PJF, era criado um “sistema de governança”. Na escola, compreendia o grupo gestor representante da direção, coordenação do programa e representantes dos alunos e pais. O Comitê Estadual era liderado pelo Secretário de Educação e o Comitê Nacional de Governança coordenado pelo MEC e integra-

do por representantes da Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, mas ambos atuavam na tomada de decisões em âmbitos superiores. O IU participava das comissões nas esferas estadual e federal. (INSTITUTO..., 2011)

Quanto aos investimentos financeiros, em sua fase inicial, as escolas participantes do Programa recebiam apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um Plano de Melhoria de Qualidade, com duração de três anos, ou seja, o ciclo do Ensino Médio. Nessa fase, contavam com recursos na ordem de R\$100,00 por aluno advindos do IU, além de materiais impressos. Posteriormente, na fase de parceria com ProEMI, eram disponibilizados recursos pelo governo Federal, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para que a escola fizesse investimentos em capital e custeio. Na terceira fase de implantação do PJJ, fase considerada como de “transferência de tecnologias”, não havia investimentos financeiros. (INSTITUTO..., 2011; 2018)

Como forma de motivação para obtenção de resultados, o Programa utilizava-se de incentivos e premiações mediante monitoramento das ações e avaliação de resultados positivos nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática (foco do programa). As premiações poderiam se materializar na forma de equipamentos para a escola e incentivos em forma de prêmios ou excursões aos estudantes e professores. (INSTITUTO..., 2011)

2.3.1 Trajetória do PJJ no País e no Pará

O programa ao longo de sua trajetória passou por mudanças desde a sua criação, denominada por fases ou “gerações” que se inter-relacionam. A primeira geração teve início em 2007, como uma fase piloto ou experimental com os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Nesta fase, segundo dados de

IU, foram atendidas um total de 197 escolas. Embora com controvérsias quanto ao sucesso ou não do programa, conforme Garcia, Cossetin e Pereira (2022). Em 2009, ele teve sua chancela reconhecida com a inclusão do Projeto no Guia de Tecnologias Educacionais (ANDRÉ, 2009) do Ministério da Educação.

A segunda geração, iniciada em 2012, foi marcada pela celebração de acordo no âmbito federal para implantação do PJJ junto com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que previa a realização do redesenho curricular do Ensino Médio, nas escolas do Programa. Em 14 de fevereiro de 2012, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica com o governo federal, com previsão para até 2016, quando o IU pretendia atingir cerca de 2.500 mil unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos no país. O Programa foi implementado em 5 estados (Ceará, Pará, Goiás, Mato Grosso do Sul e Piauí), atingindo 2.166 escolas. Esta fase foi considerada pelo IU como marco de reconhecimento do PJJ como uma política pública educacional. Entretanto, ela perdurou somente até 2015, quando a “parceria” foi desfeita por dificuldades geradas na escola pela existência de dois sistemas de gerenciamento: o PDDE do governo federal e o SGA do IU. Esse motivo foi indicado pelo próprio instituto como um dificultador para obtenção de resultados positivos do PJJ nesta etapa. (CECCON; MONTEIRO, 2022; GARCIA; COSSETIN; PEREIRA, 2022).

Em 2015, iniciou-se uma nova fase, desvinculado do ProEMI, com ações voltadas para a formação da gestão escolar nas escolas de Ensino Médio, num esforço de universalização da tecnologia de gestão e transferência para as secretarias de educação. O Programa atingiu os estados do Espírito Santo, Pará, Piauí, Ceará, Goiás, Rio Grande do Norte e Minas Gerais, contemplando 3.549 escolas. Esta geração, segundo Garcia, Cossetin e Pereira (2022), consolidou a transformação do programa numa política da rede de ensino.

A atuação passa a ser sistêmica e a transferência financeira deixa de existir.

No estado do Pará, o Programa teve seu início no ano de 2012 e iniciou sua atuação já integrado ao ProEMI/PJF, no contexto do “Pacto pela Educação do Pará” (CECCON, 2021). O “Pacto” foi instituído formalmente em 2013, articulado entre diferentes atores privados como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fundações, instituições, empresários e governo estadual, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública da rede estadual. No contexto, o “Pacto pela Educação do Pará” reuniu 28 atores e 31 programas privados para atuação na rede estadual, dentre eles o Programa Jovem de Futuro, com o objetivo pactuado de elevar as taxas do Ideb em 30%, até 2017. Esse movimento de privatização representou alinhamento ao Todos pela Educação, instituído no Brasil em 2006. (CECCON, 2021; CECCON; MONTEIRO, 2022)

Em agosto de 2012, aderiram ao Programa 87 escolas das regiões metropolitanas de Belém, Marabá e Santarém. Em 2015 e 2016, após a desvinculação do ProEMI, o PJF permaneceu vinculado à rede estadual do Pará com 45 escolas, atendendo a 11.496 e 17.550 alunos respectivamente, confirmado pelo site de notícias Agência Pará. Em 2017, em processo de expansão atingiu 155 unidades e em 2018, ano no qual se encerrou a atuação do instituto no estado, chegou a 203 unidades, com um total de 92.257 alunos, conforme registro do IU. (CECCON; MONTEIRO, 2022)

Em maio de 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Pará firmou o Termo de Cooperação Técnica com o Instituto Unibanco sob o nº 074/2018 para a continuidade da “parceria”, com previsão de encerramento em 2020. Entretanto, o programa foi encerrado em 24 de dezembro de 2018, por meio do Termo de Distrato de mesmo número, sob a alegação de que, em comum acordo, um

novo ciclo de intervenção programática não se fazia mais necessário. (CECCON; MONTEIRO, 2022)

2.4 Análise comparativa dos programas

Os três programas ora analisados apresentam em comum sua origem no setor privado, organizados como institutos e legalmente constituídos como instituições da sociedade civil sem fins lucrativos. Tem como objetivo atuar nas redes públicas de ensino do país com o propósito de superar os baixos índices dos resultados educacionais do ensino médio e ensino fundamental.

Como estratégias para atingir os resultados propostos, utilizam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como parâmetro de avaliação e investem em ranqueamentos, bonificações ou premiações. São programas padronizados em âmbito nacional, considerados como referência no campo de atuação. Em sua maioria, os programas têm a ambição de se tornarem políticas públicas e serem reconhecidos como de grande potencial na solução dos problemas educacionais.

Outro elemento em comum é a incidência na organização dos Sistemas Educacionais por meio de uma estrutura administrativa paralela denominada de “governança”. Esta estrutura pode ser formalizada por meio de decretos, o que nos remete a uma forma autoritária de gestão, posto que desprezita as instâncias democráticas previstas na legislação educacional brasileira.

3 Consequências para o direito humano à educação

Após a apresentação dos programas passamos agora para a análise das potenciais implicações dos mesmos para a efetivação da educação enquanto direito humano, observadas as características desse direito elaboradas por Tomasevski (2001) e De Beco (2009), ou seja, a disponibilidade (availability), a acessibilidade

(accessibility), a aceitabilidade (acceptability), a adaptabilidade (adaptability) e o aspecto relativo à prestação de contas (accountability).

A constituição de indicadores a partir das características do direito humano à educação visa medir o progresso dos deveres do Estado para a garantia desse direito, ainda que haja dificuldades para estabelecer um conjunto abrangente e preciso para avaliar os diferentes aspectos (DE BECO, 2009).

A característica da disponibilidade pressupõe a vigência de oportunidades educacionais (vagas em escolas) em número suficiente para todos os jovens, incluindo-se aqueles oriundos de comunidades tradicionais, indígenas etc., a presença de docentes qualificados e com salários atrativos, com infraestrutura, recursos e materiais didáticos suficientes e adequados. Tal característica foi analisada na pesquisa a partir de questões como: a) o programa foi disponibilizado para conjunto de escolas e estudantes? b) há vagas em escolas em número equivalente aos alunos demandantes? c) quais as condições de oferta do programa? d) os profissionais da educação envolvidos no programa recebem incentivos? e) há relações de trabalho diferenciadas entre os professores que estão ou não no programa? (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022).

A acessibilidade exige que tais oportunidades não sejam meramente formais, de modo a assegurar uma educação inclusiva e não discriminatória (Convenção da Unesco relativa à Luta contra as Discriminações no Campo do Ensino, de 1960), com o Estado garantindo o acesso a níveis de escolarização não obrigatórios, incorporando o conceito de gratuidade ativa, por exemplo, como forma de efetivar a permanência dos estudantes nas escolas. A característica da acessibilidade levantou questões como: a) o programa se caracteriza como uma política compensatória? b) o programa se apresenta distribuído de forma igualitária geograficamen-

te? c) vigora o conceito de gratuidade ativa ou há exigência de materiais e gastos específicos atribuídos às famílias? d) Como lidam com o estudante trabalhador? (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022).

Já a característica da aceitabilidade visa analisar aspectos do conteúdo do direito à educação, com relação à adequação dos métodos pedagógicos e currículo, devendo-os abordar a realização dos direitos humanos, o pleno desenvolvimento da pessoa, a dignidade humana e o bem viver, com experiências significativas. As perguntas guias para analisar as consequências da privatização da educação a partir da ação dos programas a partir da aceitabilidade: o currículo estabelecido é orientado para a realização dos direitos humanos, ou tem como foco maior o ensino de português e matemática? O currículo busca uma padronização de conteúdos e atitudes? O currículo apresenta experiências significativas de aprendizagens? Há respeito ao tempo de aprendizagem, considerando as diferentes características dos estudantes? Os programas incentivam o ranqueamento de escolas, classes ou profissionais?

A característica da adaptabilidade está relacionada à necessidade da educação e do currículo respeitar a diversidade, os diferentes contextos sociais e culturais. As questões são: há padronização curricular como respeita às especificidades das comunidades e estudantes? A diferenciação curricular gera desigualdade de oferta do currículo? Há respeito às diversidades culturais? (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022).

Ao conteúdo dos Quatro As (em inglês: *availability*, *accessibility*, *acceptability*, *adaptability*) proposto por Tomavesvki (2004) é adicionado uma quinta característica que se relaciona a prestação de contas, ou *accountability*, em inglês, com mecanismos de avaliação e responsabilização em uma perspectiva democrática, com existência de mecanismos de transparência. As perguntas-guia para analisar as consequências da privatização envol-

vem: A comunidade escolar, incluindo os pais, foram consultados sobre a adesão ao programa? Os dados sobre os programas são acessíveis, com transparência de informações? Há orientações no programa que dificultam o exercício da gestão democrática na escola. (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022).

Essas questões permearam o trabalho de análise de como a implementação de três exemplos de programas de privatização, em suas diferentes dimensões da política educacional - gestão da educação, oferta educativa e currículo - trouxe consequências para a garantia dos deveres do Estado que deve assegurar uma educação, com disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade a todas as pessoas, além do controle social.

3.1 Disponibilidade

As implicações para a disponibilidade da educação foram observadas nos três programas analisados. No Programa de Educação Integral (PEI) em Pernambuco, com respeito a esta característica do direito, observou-se que o mesmo em seu início foi pensado para um conjunto restrito de escolas e estudantes, abrangendo apenas 20 instituições de ensino médio ao final de quatro anos. Com as mudanças estabelecidas em 2008, a perspectiva de ampliação da oferta de vagas e instituições envolvidas cresceu, alcançando em 2010 um total de 160 Eremis, com capacidade para atender 50% da demanda dos estudantes dessa modalidade de ensino (DUTRA, 2012). Esse número cresceu para 300 Eremis, em 2015 e em 2017 passou a abranger também o ensino fundamental e as escolas técnicas estaduais de nível médio. Ou seja, com relação à dimensão do programa em termos da oferta de vagas, observa-se uma perspectiva restrita e excludente, em seu início, que ao se transformar em política pública, a partir de 2008, passa a ter sua expansão ampliada e a intenção de envolver o maior número de escolas possíveis, considerando a possibilidade dos estudantes

de frequentarem o tempo integral ou semi-integral, pois especialmente no ensino médio a questão da jornada ampliada ainda é identificada como limitadora do acesso de todos os estudantes, já que muitos estão inseridos no mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante em relação à disponibilidade de vagas aos estudantes se refere aos distintos processos seletivos utilizados no PEI. Primeiramente, como a ênfase do programa era em criar centros de ensino de excelência, a intenção do ator privado gestor efetivo do programa foi criar um processo seletivo por meio de provas de conhecimento, de modo a escolher apenas os melhores estudantes. Como tal mecanismo foi proibido pelo Ministério Público, tiveram de receber os estudantes próximos à escola que se candidatavam e que concordassem em frequentar a jornada em tempo integral, sem também qualquer seleção por idade. Contudo, “como a demanda costuma ser maior do que a oferta de vagas, nos vários Centros o critério decisivo passa a ser o histórico escolar (MAGALHÃES, 2006, p. 85). Ou seja, mesmo proibida a seleção por nível de conhecimento, a prática parece ter se mantido, mas agora via histórico escolar. Outro procedimento adotado foi o estabelecimento de uma fase inicial de nivelamento dos estudantes, com duração de um mês. De acordo com o então presidente do ICE, “mais de 80% dos alunos são considerados aptos a passar de ano e, em vez de reprovação, os alunos com dificuldades em disciplinas específicas recebem apoio e reforço adicional nessas disciplinas no ano seguinte” (MAGALHÃES, 2006, p. 87).

Por meio da análise do conjunto de orientações e ações relativos ao acesso dos estudantes ao programa, percebe-se que as estratégias utilizadas pelo programa para alcançar um bom desempenho dos estudantes seguiu a lógica já largamente difundida nas escolas privadas tidas como de excelência: o uso de uma rígida seleção prévia dos alunos, realizada de modo explícito ou im-

plícito. Apesar do programa divulgar amplamente as notas de seus estudantes no Ideb e Enem, acima da média no estado, seu processo seletivo nos permite não apenas relativizar seu “efeito escola”, mas também questionar o quanto a qualidade dessas escolas de excelência poderia ser mantida se esse modelo fosse estendido como um direito de todos, situação na qual não seria mais possível escolher os melhores alunos.

Outro ponto relevante diz respeito a uma hierarquização do sistema escolar, entre as próprias Eremis e entre os professores da rede estadual de Pernambuco. As escolas selecionadas de forma vertical para o programa, pelo seu conselho gestor, recebem recursos via dotação orçamentária própria, além de uma reestruturação física para instalação de laboratórios e outros equipamentos. A equipe de profissionais que atuam nas Eremis é bem mais ampla do que nas demais escolas da rede e seus gestores e professores recebem gratificações superiores aos seus colegas que também exercem jornada de 40 horas semanais. Além disso, pesquisas indicam que dentro das próprias Eremis há uma hierarquização entre as escolas integrais e as semi-integrais, pois aquelas não podem ficar sem aulas ou professores e têm seus resultados avaliados e controlados. Como relata uma professora entrevistada por Andreia Silva (2016, p.172): “faltou um professor deles, tem um professor nosso, e pegam o nosso e botam para eles”, pois o rendimento acadêmico dos estudantes das Eremis de ensino integral é o interesse prioritário da gestão governamental.

Nesta mesma característica do direito humano à educação, a disponibilidade, foi possível observar, como descrito por Borghi e Domiciano (2022), que o Programa Acelera tinha como proposta atender todos os estudantes da rede estadual com distorção idade-série. No entanto, em Circular 1/2012 (Coordenadoria Estadual do Programa) ficou claro que no ano inicial o atendimento ficou

bem abaixo do esperado. Deste modo, apesar do objetivo declarado de atendimento a todo o público-alvo, é possível considerar que isto não ocorreu.

Outro aspecto destacado por Borghi e Domiciano (2022) quanto à disponibilidade é a diferenciação de investimentos e recursos para as chamadas salas de aceleração, como a limitação máxima de 25 alunos por turma, a capacitação dos docentes para atuar no Programa, a exigência de frequência docente de 98%, entre outras. As autoras se questionam se tais investimentos fossem estendidos para toda a rede, isso poderia trazer resultados melhores para o conjunto de estudantes e não apenas para o público focalizado pelo Programa. (BORGHI; DOMICIANO, 2022)

Também em referência à disponibilidade, o Programa Jovem de Futuro atende um grupo seletivo de escolas, visto que está concentrado nas regiões urbanas e nas escolas com melhores condições de infraestrutura, conforme constatado por Ceccon e Monteiro (2022). Participam do Programa as escolas que fazem adesão e são selecionadas para ficarem na condição de “tratamento” ou “controle”. Sem critérios e transparência para a seleção, nessas condições impõe diferenciação entre as escolas do Programa. As escolas na condição de “controle” não recebem assessoria semanal do Instituto Unibanco. Assim, o programa tem o propósito de atingir todas as escolas de ensino médio. No decorrer do estudo, observa-se que as oportunidades de acesso foram limitadas. Em sua fase inicial, 2012 a 2015, chegaram a 87 escolas, e somente na fase final 2018 atingiu 203 escolas, ficando circunscrito a um grupo seletivo de alunos.

Observa-se ainda que o programa traz diferenciação quanto ao atendimento na rede de ensino, com sobrecarga de trabalhos administrativos e demandas diferenciadas ao conjunto de profissionais do programa, comprometendo a qualidade do atendimento.

Ambas as diferenciações impostas pelo programa, em referência ao conjunto das escolas do sistema, impedem o desenvolvimento do direito humano à educação.

A seguir temos um quadro comparativo entre os três programas:

Quadro 2: comparação da disponibilidade

Ensino Médio Integral	Jovem de Futuro	Acelera Brasil
<ul style="list-style-type: none"> - seletividade de estudantes (prova, histórico escolar, nivelamento), depois ampliação público-alvo (contrato) - diferenciação docentes e gestores (profissionais fora da rede, bolsa e bônus) - verticalização na adesão das escolas participantes, gestores e docentes - hierarquização das escolas (orçamento próprio, melhoria infra, financiamento privado) - objetivo escolas de excelência, ingresso ensino superior, depois semi-integral (empreendedorismo e projeto de vida) 	<ul style="list-style-type: none"> - seletividade: exclusivo aos alunos das escolas incluídas no programa - diferenciação entre as escolas; demanda administrativa ampliada aos profissionais da unidade com o abastecimento dos dados no programa; - lotação de profissional específico como professor articulador na escola; - enfoque na gestão para resultados - formação de gestores e docentes voltado para a prática gerencial - ausência de preocupação com a inclusão dos alunos fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - proposta de atendimento a todos os estudantes com distorção idade-série, mas há evidências de que o programa não atendeu à totalidade do público-alvo. - investimento e exigências diferenciadas para as salas/turmas de aceleração

Fonte: as autoras, 2022.

É possível destacar que os três programas não se estendem para todas as escolas e alunos das redes estaduais. No caso do Programa Acelera Brasil especificamente, o programa chega a ter como objetivo declarado o atendimento de todo o público-alvo, qual seja, todos os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental que defasagem idade-série e já alfabetizados. No entanto, há indícios de que este atendimento não chega à totalidade deste público. Já os dois outros programas efetivamente criam escolas com condições diferenciadas dentro da mesma rede e, no caso específico do PEI, houve inclusive processos seletivos e nova nomenclatura das escolas como instituições de referência, as chamadas Erem. Tal diferenciação de escolas de modo deliberado em uma mesma rede educacional fere claramente o princípio da disponibilidade.

3.2 Acessibilidade

Ao analisar a dimensão da acessibilidade enquanto uma política inclusiva e não discriminatória se percebe que os programas de educação integral de Pernambuco trazem em seu início um sentido excludente, perceptível pelas opções na seleção de estudantes e corpo docente e ênfase curricular, particularmente centrado na aprovação do vestibular. O estudante trabalhador, por exemplo, não era uma preocupação. À medida que o programa se transforma em política pública e amplia seu escopo e público, essas orientações também passam por alterações.

Como já mencionado, a partir de 2008 o processo seletivo dos estudantes considera apenas a proximidade geográfica como forma de definir o ingresso nas escolas. Nesse momento também são inseridas no programa as escolas semi-integrais que, de acordo com os responsáveis pelo programa, foram criadas para atender aos estudantes trabalhadores que não têm condições de frequentar o tempo integral. Contudo, seus críticos apontam que tal escolha abrangiu ainda um investimento menor nessas escolas, cujo currículo também foi muito reduzido, perdendo seu sentido. Por outro lado, o programa desde seu início foi distribuído de forma igualitária nas microrregiões do Estado, estando hoje presente em todos os municípios, o que é um avanço em termos da oferta regional e em sua interiorização. Outra preocupação positiva que deve ser mencionada é a preocupação, desde 2008, com a adequação das atividades ofertadas na escola conforme a vocação econômica de cada localidade. Há ainda um sentido de gratuidade ativa presente no programa desde o seu início que permanece até hoje, materializado especialmente na distribuição de uniformes, material didático, alimentação e transporte escolar, sem qualquer custo para as famílias que dele participam.

No entanto, é possível compreender o PEI enquanto uma política compensatória, no sentido da diversificação das experiências pedagógicas de modo a fortalecer o direito à educação da juventude, por meio da promoção de um acesso e permanência mais equitativo à escola? Ao analisar o modo como o programa foi organizado, não parece ser este o seu objetivo central. Quando muito, o seu resultado parece acentuar ainda mais as desigualdades dentro do sistema público de ensino, ao buscar selecionar os melhores dentre os estudantes da rede, criando uma dicotomia dentro do próprio sistema público, com as Erem e as demais escolas. Os estudos têm mostrado ainda um nítido favorecimento às Erem em termos de recursos dos mais diversos em detrimento das outras escolas da rede. Em 2021, contudo, parece que o PEI traz uma focalização mais explícita a um público-alvo vulnerável socialmente. Nesse momento, há uma nova alteração em seu funcionamento, que inclui entre suas finalidades: a garantia de um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência; a eliminação das causas das desigualdades entre homens e mulheres na rede pública de educação do Estado de Pernambuco, empoderando e incentivando as mulheres a alcançarem a educação superior, profissional e tecnológica; a garantia à prioridade de matrícula de mulheres em situação de violência doméstica e familiar, bem como seus filhos e demais dependentes legais; o combate ao *bullying* escolar e o incentivo à cultura da paz no ambiente de ensino, combatendo todas as formas de discriminação e preconceito. Observa-se aqui uma nítida inflexão nos objetivos do programa, quando comparado ao estabelecido em 2004 e 2008, sendo marcante na Lei de 2021, ao menos em termos formais, a grande ênfase dada a uma educação mais inclusiva e menos desigual. Em estudos futuros, cabe identificar melhor os processos de implementação destas novas mudanças de modo a observar se

esta poderia ser classificada como uma outra fase de desenvolvimento do programa.

Já no Programa Acelera Brasil, os alunos com defasagem idade-série são identificados, avaliados e encaminhados para as turmas dos programas de aceleração. Para Borghi e Domiciano (2022) essa proposta de atendimento focalizado em estudantes com distorção idade-série, ainda que objetive atender todos nestas condições, nos leva a pensar sobre o estigma a que podem estar submetidos uma vez que são retirados das salas regulares e segregados em turmas de aceleração.

Ao analisar o Programa Jovem de Futuro do ponto de vista da acessibilidade, que visa a educação inclusiva e não discriminatória, suscita pensar, a grosso modo, que o programa propõe o inverso do que se espera de uma escola com tais características. Observa-se que o foco do programa é a gestão escolar para resultados, no nível Ensino Médio. A política de gestão para resultados, apreendida pelo modelo gerencial, tem incorporado em sua essência a exclusão e discriminação. Ao focar nos resultados, com dados obtidos em provas de larga escala, discrimina e desestimula os que não atenderam a expectativa, acirrando a desigualdade. Talvez esteja nesse ponto a explicação para o dado mais elevado de abandono e evasão encontrado nas escolas com o PJJ analisadas por Ceccon e Monteiro (2022).

Outro aspecto evidenciado no PJJ foi a exclusão das escolas rurais do programa, priorizando as escolas das regiões metropolitanas e com melhores condições de acesso. Conforme os estudos apresentados, do ponto de vista de uma escola inclusiva, há de se pensar que a preocupação do estado ao aderir a programas deveria considerar aqueles que contemplam as escolas com maiores dificuldades de acesso e menos condições para realizar seu dever estatal de garantir o DHE. Embora o foco do programa não seja

uma política compensatória, ele contempla atividades de reforço em Língua Portuguesa e Matemática. O programa assegura a gratuidade ativa, não impondo gastos às famílias.

Quadro 3: comparação da acessibilidade

Ensino Médio Integral	Jovem de Futuro	Acelera Brasil
<ul style="list-style-type: none"> - não é uma política compensatória, mas há preocupação interiorização e distribuição geográfica por todas regiões e municípios; - existe gratuidade ativa; - semi-integral contempla estudante trabalhador. 	<ul style="list-style-type: none"> - não é política compensatória; - centrado nas regiões metropolitanas, escolas com melhores infraestruturas; excluem as unidades rurais. - existe gratuidade ativa; - ensino médio regular. 	<ul style="list-style-type: none"> - política compensatória com segregação dos alunos em turmas de aceleração; - possibilidade de estigmatização dos alunos do programa.

Fonte: as autoras, 2022.

Quanto à acessibilidade é possível destacar a focalização nos três programas analisados, mas de modos distintos. Os programas PEI e PJF focam nas escolas e alunos que podem contribuir para a melhoria dos indicadores e resultados educacionais e criar evidências positivas para as “soluções educacionais” e eficiência do setor privado. Isto fica evidente quando o PEI faz, por exemplo, processo seletivo dos estudantes. Já no caso do Programa Acelera Brasil a focalização se dá no grupo de alunos com defasagem idade-série, em grande parte considerados pelo sistema educacional como alunos com dificuldades de aprendizagem. Também é preciso atentar-se para a possível segregação e estigma destes estudantes que, na maior parte das vezes, são retirados das salas regulares para compor salas de aceleração.

3.3 Aceitabilidade

As mudanças no currículo oferecido aos estudantes é um dos principais focos do PEI, que aposta na educação integral em tempo integral como estratégia para melhorar a qualidade do ensino médio no Estado. Dentre as principais alterações realizadas, te-

mos a ampliação da carga horária das disciplinas, com maior ênfase nas áreas de exatas e biológicas, mas também a inclusão de disciplinas para o empreendedorismo, projeto de vida e protagonismo juvenil, bem como uma disciplina de direitos humanos, além de oficinas diversas e espaço para pesquisa. De um modo geral, o que se observa na reformulação dos conteúdos é uma instrumentalização do currículo, que acaba por desencadear uma lógica de responsabilização individual do estudante por sua empregabilidade, ênfases muito presentes nas disciplinas de empreendedorismo e projeto de vida. Mais tarde, foi incluída também uma disciplina para desenvolver habilidades socioemocionais, dentro de um sentido muito semelhante às duas anteriores.

No caso do Programa Acelera Brasil, o material para docentes e discentes que atuam no Programa é padronizado e há previsão de cursos de capacitação para os docentes usarem o material, conforme relatam Borghi e Domiciano (2022). Há, ainda, a previsão de visitas técnicas dos supervisores às turmas. Neste sentido, Borghi e Domiciano destacam que a autonomia docente é colocada em xeque no Programa Acelera Brasil.

Com respeito à análise da característica aceitabilidade do direito humano à educação, em relação à adequação dos métodos pedagógicos e currículo, observou-se que o Programa Jovem de Futuro tem grande incidência neste aspecto do direito. Com foco na gestão para resultados por meio de uma estrutura técnica, ele também propõe um conjunto de projetos cujas ações pedagógicas estão focadas na “performance” dos estudantes, gestores e professores para melhores resultados nas avaliações externas (Ideb) e na proficiência da Língua Portuguesa e Matemática. Esses projetos, embora não sejam obrigatórios, salvo dois projetos obrigatórios na terceira fase do Programa no Pará, são reforçados nas formações de gestores e professores e provavelmente cobrados da escola como

elementos fundantes para a melhoria dos resultados nos testes. São projetos padronizados para todas as escolas do país, desrespeitando as características locais. As experiências curriculares são padronizadas, voltadas para formação de atitudes favoráveis para criação de melhor clima escolar, como o Monitoria e Entre Jovens. Há também projetos voltados para a formação em empreendedorismo, projeto de vida com enfoque na responsabilização da juventude pelo seu destino quanto à sua condição de trabalho futuro, desconsiderando a realidade social imposta aos jovens.

É possível afirmar que indiretamente o PJJ incentiva os ranqueamentos de escolas, classe e profissionais. Isso ocorre quando as avaliações diagnósticas não são pautadas nas reais dificuldades dos alunos, levantadas por avaliações internas, e sim por notas das avaliações em larga escala (Ideb). Outro aspecto que pode estimular o ranqueamento é o modelo de formação da gestão, professores e alunos baseados em resultados e dados quantitativos de rendimento das escolas e das turmas das escolas. Ao serem expostos como desafios a serem enfrentados pelo PJJ, exercem a exposição e discriminação de escolas, professores e turmas.

Quadro 4: comparação da aceitabilidade

Ensino Médio Integral	Jovem de Futuro	Acelera Brasil
<ul style="list-style-type: none"> - currículo ampliado no tempo e conteúdos (mais tempo disciplinas regulares, oficinas, pesquisa, disciplina obrigatória de empreendedorismo e direitos humanos); - não há padronização, professores preparam seu material-pedagogia interdimensional. 	<ul style="list-style-type: none"> - currículo focado em português e matemática; ações pedagógicas voltadas para performance dos estudantes nas avaliações externas (Ideb) - currículo instrumental: responsabilização do jovem pelo seu destino; - formação em empreendedorismo, projeto de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - material padronizado - meta de leitura de 40 livros por estudante

Ao analisar a característica da aceitabilidade, particularmente no que se refere à orientação curricular, observa-se em todos os programas uma visão instrumental de formação, seja pela ênfase em um currículo mínimo, com foco em português e matemática, como no caso do PJF e Acelera, ou no empreendedorismo e habilidades socioemocionais, no caso do PEI. A questão relativa aos tempos de aprendizagem também fica fragilizada nos três programas analisados, especialmente pela relevância atribuída à performance dos estudantes em testes e avaliações padronizadas externas, com ranqueamento das escolas. A realização de experiências significativas com ênfase nos direitos humanos e no pleno desenvolvimento da pessoa não se materializa no modo como os currículos e métodos pedagógicos são vivenciados nas escolas. No PEI, por exemplo, até existe uma disciplina de direitos humanos, mas em seu conjunto seu currículo traz a marca da instrumentalização e também de uma responsabilização individual pelos resultados, escolhas e trajetórias de vida.

3.4 Adaptabilidade

No caso do Programa de Educação Integral, as escolas e professores, de acordo com os estudos realizados, têm flexibilidade para adaptar o currículo às suas especificidades, pois não há um material ou cartilha padronizada que precise ser usada por todos, cabendo aos docentes a elaboração e organização desse material.

Por outro lado, o programa faz uso de avaliação externa padronizada para acompanhar o trabalho dos docentes, bem como às escolas. Dentre os objetivos do PEI, tanto em 2008 quanto em 2017, um de seus focos é a sistematização e difusão de inovações pedagógicas e gerenciais, no intuito de consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação. Os resultados

nessas avaliações também geram prêmios, bonificações e ranqueamentos, estimulando a competitividade entre as escolas, estudantes e docentes.

Borghi e Domiciano (2022), em análise acerca das implicações do Programa Acelera para o DHE, afirmam que há desrespeito à característica da adaptabilidade. Para as autoras, a adaptabilidade pressupõe a flexibilidade da educação para adaptar-se às necessidades de estudantes incluindo sua participação, a de seus pais e professores no processo educativo. No entanto, as autoras destacam que o material para docentes e discentes que atuam no programa é padronizado e há previsão de cursos de capacitação para os docentes usarem o material. Há, também, visitas do supervisor na sala de aula e definição de metas iguais para todos. (BORGHI; DOMICIANO, 2022)

Neste sentido, as autoras complementam que

A preocupação com a flexibilização curricular e com o atendimento às diferenças parecem ser completamente desconsideradas pelo Programa, confirmando mais uma vez o desrespeito à adaptabilidade prevista como parte do DHE. Também a autonomia docente é colocada em xeque o que certamente tem consequências para a aprendizagem dos estudante. (BORGHI; DOMICIANO, 2022)

Em relação ao Programa Jovem de Futuro, compreende-se que este não apresenta condições de adaptação de sua estrutura a fim de atender as necessidades específicas locais, sociais e culturais, ou seja, não pressupõe flexibilização curricular. O que existe é a tentativa de adaptar a escola ao programa quando se propõe a mudar a “cultura da gestão” para gestão por resultados por meio da “transferência de tecnologias”, objetivo da terceira geração do programa. Esta perspectiva também é materializada quando o programa realiza o controle por meio de visitas técnicas semanais por profissionais do IU e de supervisores para assegurar a realização do programa, tal como planejado pelo IU.

O PJJ também não faz referência aos alunos com necessidades especiais, nem mesmo aos alunos que estão fora da escola. Segundo dados do Laboratório de Dados Educacionais (2022), estavam fora da escola em 2011, 24,5% de jovens na faixa etária do Ensino Médio (nível obrigatório), o que demonstra não ser adaptável ao contexto social em que esteve inserido, violando os direitos humanos à educação.

Quadro 5: comparação da adaptabilidade

Ensino Médio Integral	Jovem de Futuro	Acelera Brasil
<ul style="list-style-type: none"> - propõe atender às características e vocação econômica de cada região; - estratégia gestão por resultado que controla trabalho docente; - poucas formações; - faz uso de avaliações padronizadas que geram bonificações. 	<ul style="list-style-type: none"> - nacional e padronizado para todas as escolas; - articulação com “Pacto da Educação do Pará” que prevê ampliação em 30% nos dados do Ideb; - desrespeito à autonomia da gestão e docente; - sistemas privados controlam as ações administrativas e pedagógicas da escola - sistema próprio de avaliação das escolas (SisPAE) com foco na proficiência em Português e Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - material padronizado sem preocupação com a flexibilização curricular.

Fonte: as autoras, 2022.

Com respeito à característica da adaptabilidade, observa-se uma padronização do currículo e desrespeito à diversidade, especialmente nos programas Jovem de Futuro e Acelera, que tem uma abrangência nacional e são difundidos pelas redes estaduais no mesmo formato. No caso do PEI, existe uma orientação de atender às características e vocação econômica de cada região do estado, só não fica claro se levam em consideração os diferentes contextos sociais e culturais na definição do currículo. Por outro lado, em termos da autonomia docente e da gestão da escola, todos os programas sofrem influência dos atores privados sobre as decisões e o acompanhamento pedagógico da escola e são submetidos a avaliações externas que, no caso do PEI, levam também a bonificações.

3.5 Controle social

No caso dos Programas de Pernambuco, com relação à seleção de gestores e professores das escolas, em seu início o Procentro adotava formas de contratação de pessoal que escolhiam pessoas inclusive de fora da rede estadual de ensino, que não eram sequer concursados, tanto diretores quanto professores ou equipes de apoio. Com o PEI, em 2008, estes passaram a ser selecionados dentre os profissionais da educação da rede estadual de ensino. Contudo, vale ilustrar que, no caso do Ginásio Pernambucano, primeiro Centro Experimental criado, no decorrer dos seus primeiros três anos de implantação, “17 professores foram desligados do programa, dos quais 11 por solicitação própria ou por desempenho insuficiente na avaliação realizada pela Equipe Gestora e 6 por não apresentarem o perfil esperado para atuar em um Centro de Ensino Experimental.” (MAGALHÃES, 2008, p. 122).

Com respeito à seleção dos gestores, esses cargos deixaram de ser preenchidos por pessoas de fora da rede e passaram a ser ocupados por professores da rede de ensino estadual, de qualquer área de conhecimento, que participam de seleção pública de acordo com os seguintes critérios:

[...]os candidatos participam do curso de aperfeiçoamento Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco (Progepe) e, se aprovados com média igual ou superior a 7,0, estão aptos a dar continuidade ao processo seletivo, que é constituído por quatro partes: nota do Progepe, análise do currículo, apresentação de um plano de ação para a escola pretendida e entrevista sobre o plano de ação apresentado [...]. Cada um desses itens tem um peso específico. A equipe da seleção é composta por integrantes da Secretaria de Educação do Estado, das Gerências Regionais de Educação e representantes de Universidades Públicas. (DUTRA, 2012, p. 18).

O professor que exerce a função de diretor nas Erems deve cumprir jornada de trabalho em regime integral, com dedicação exclusiva (ADRIÃO et al., 2018).

A escolha dos professores que desejem ingressar nessas escolas segue processo semelhante, com exceção do plano de ação. Eles devem pertencer ao quadro de magistério do estado e submeter-se a uma seleção interna simplificada que consiste na nota do Progepe, análise de currículo e entrevista. Além disso, depois de selecionado, seu desempenho é avaliado semestralmente. Contudo, estudos realizados nas Eremis têm observado que continuam existindo professores convidados ou indicados que não passam por esse processo seletivo (MORAIS, 2013; SILVA, 2016).

Além da formação pela qual passam gestores e professores no processo seletivo, aqueles aprovados também devem participar de duas formações: a) direcionada à concepção de educação integral, baseada na filosofia da educação interdimensional; b) direcionada ao planejamento estratégico, baseada na Tecnologia Empresarial Aplicada a Resultados (Tear). A primeira consiste no conceito desenvolvido por Antônio Carlos da Costa, reestruturado para funcionar dentro da lógica do PEI, que “defende o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (...) compreendendo a integralidade e complexidade do ser humano.” (DUTRA, 2012, p.13). No caso do planejamento estratégico, a formação se baseia na experiência desenvolvida pela professora Ivaneide Lima, que resultou na elaboração da Tecnologia Educacional Aplicada a Resultados (Tear), “que se propõe a trabalhar o planejamento estratégico aplicado às escolas, tendo essas instituições a obrigatoriedade de elaborar um Plano de Ação, com o acompanhamento da referida autora”, a qual atua como consultora do PEI (DUTRA, 2012, p. 3). No entanto, Andreia Silva, em seu estudo sobre o PEI em Eremis de Pernambuco, identifica que a formação de professores dentro das diretrizes da Tear não foi realizada de modo consistente, pois obser-

vou em suas entrevistas com os professores que para a maioria deles os fundamentos políticos e teóricos da Tear eram completamente desconhecidos e pouco utilizados (SILVA, 2016, p. 165).

Já o Programa Acelera Brasil claramente restringe as possibilidades de controle social. No documento que formaliza o convênio esta questão se evidencia nos trechos abaixo:

[...] a divulgação das atividades relativas às ações dos Programas será realizada pelo IAS, à sua discricção [...] ou ajustam os convenientes, ainda, que toda e qualquer forma de divulgação, pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, relativa a esse instrumento e /ou as ações dos Programas deverá ser feita de acordo com a estratégia de comunicação adotada de comum acordo entre esta pasta e o IAS cabendo à conivente II a aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido para essa finalidade [...]” (BORGHI; DOMICIANO, 2022)

Quanto à análise do controle social no PJJ, observa-se ao longo do estudo a ausência de mecanismos de avaliação do programa, alinhada à perspectiva democrática da educação brasileira, com vistas à consecução do DHE. A análise evidencia a existência de uma estrutura institucionalizada de governança paraestatal, com a criação de comitês gestores de forma hierarquizada, que funcionam à revelia da legislação brasileira e da estrutura oficial do Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho de escola e o Projeto Político Pedagógico da Escola, o que pode levar a um esvaziamento das instâncias participativas, totalmente nocivas à construção coletiva de processos democráticos, um dos fins da educação pública como DHE.

Ainda nesse sentido, um outro aspecto relevante refere-se à forma de provimento dos gestores, conforme Garcia, Cossetin e Pereira (2022). Segundo as autoras, a pesquisa indica que no estado do Pará o provimento da função de gestores se dá majoritariamente por meio de indicações, o que impede a escolha da comu-

nidade. E não foi verificada nenhuma ação do PJJ, nesta perspectiva, embora faça referência à participação social.

Outro mecanismo de ausência do controle social para efetivação do DHE evidencia-se quanto à inexistência da transparência social no processo de execução do PJJ. Ao fazer a adesão, a escola recebe um pacote pronto de formação em gestão para resultados, um pacote de tecnologias como mais burocratização e ainda recebe um controlador privado direto de suas ações. A equipe escolar passa a ser mera executora, sem nenhuma possibilidade de tomada de decisão. O controle das decisões da escola, que antes deveriam estar nas mãos da comunidade escolar, passa para o ator privado.

No decorrer do estudo do PJJ e análise dos dados sobre as condições de oferta, conforme Ceccon e Monteiro (2022), a ausência de mecanismos de controle social também foi evidenciada pela dificuldade para acessar os dados do programa, mesmo após exaustivas tentativas de acesso, inclusive por meio da Lei de Transparência e contato direto com as escolas. Esta prática, contrária ao desenvolvimento do DHE, pode ser constatada também no documento do distrato do programa (PARÁ, 2018), explicitando a forma como a gestão pública se submete aos princípios do setor privado, inclusive desconsiderando a própria legislação sobre a transparência.

CLÁUSULA 4ª – DA PROPRIEDADE INTELECTUAL

Em função da presente rescisão, ratificam os Partícipes que todos os conteúdos desenvolvidos pelo INSTITUTO no âmbito do Projeto permanecem licenciados para o uso da SECRETARIA pelo prazo de 10 (dez) anos, desde que para finalidade única e exclusiva de utilização junto às escolas, sendo vedada ainda quaisquer adaptações ou alterações do material bem como o uso destes materiais por terceiros, sob qualquer meio ou forma. (PARÁ, 2018, grifo nosso)

Essa cláusula, no distrato do Termo de Cooperação, talvez justifique a dificuldade dos pesquisadores em acessar os dados da

pesquisa. Entende-se que essa cláusula, com aparente objetivo de proteger a propriedade intelectual, exclui a sociedade do direito ao acesso aos dados, transferindo a propriedade dos dados públicos ao domínio do ator privado, o que viola o princípio básico constitucional da impessoalidade na gestão pública e a lei da transparência, além do DHE.

Quadro 6: comparação do controle social

Ensino Médio Integral	Jovem de Futuro	Acelera Brasil
<ul style="list-style-type: none"> - formalmente incentivam formação de grêmios, participação no projeto pedagógico e conselho escolar - escola e comunidade escolar não aderem ao programa, são comunicados e devem escolher se permanecem ou não na escola. - ausência de dados e informações sobre as escolas e o programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - dificulta a construção dos processos democráticos na escola (substituição do Projeto Político Pedagógico pela Gestão de resultados) - ausência de transparência dos dados do programa - domínio privado (pelo IU) dos dados públicos da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade de acesso às informações do programa pelos pesquisadores - cláusula em termo de cooperação de domínio de dados/informações pelo ator privado

Fonte: as autoras, 2022.

Em referência ao controle social, observa-se que os três programas apresentam similaridades quanto à restrição desta dimensão do DHE. Tanto no que diz respeito à transparência dos dados dos programas como à desconsideração pela estrutura democrática da gestão pública educacional.

Verifica-se como característica dos programas um total controle das informações relativas à execução e resultados dos programas, formalizado por meio dos documentos oficiais, como o Termo de Distrato de 2018 (PJF) e o de Convênio (IAS). Em ambos os casos, as informações ficaram restritas aos atores privados com o domínio dos dados públicos, e os únicos autorizados a divulgá-los.

Outro aspecto observado que inviabiliza o controle social foram as alterações na vida funcional dos profissionais das escolas, por meio de mudanças nas formas de seleção como o PEI, o provimento da função de diretores (PJF), ou ainda alterações nas de-

mandas de trabalho dos gestores e docentes, provocando além de sobrecarga de trabalho, diferenciação entre as escolas das redes educacionais.

Por fim, é possível afirmar a fragilização do controle social com a descaracterização da participação social como instrumento da gestão democrática e com a criação dos comitês paralelos de governança presentes no PEI e PJJ.

4 Considerações finais

Nesta seção foram analisados três programas privados implementados em redes públicas estaduais do Brasil, identificados no mapeamento de atores e programas privados em redes estaduais de ensino do Brasil no período 2005-2018. Em sua caracterização inicial, os programas escolhidos – Programa Ensino Médio Integral, Programa Acelera Brasil e Programa Jovem de Futuro, foram analisados com base em sua origem, atores envolvidos, objetivos, grau de institucionalização e funcionamento, além da observação acerca de suas implicações para o direito humano à educação.

Foi possível perceber que os três programas têm em comum sua origem no setor privado, legalmente constituídos como instituições da sociedade civil sem fins lucrativos, com o propósito de atuar nas redes públicas de ensino do país para melhorar os índices de desempenho educacional, no ensino médio e ensino fundamental. Como estratégias para atingir os resultados propostos, utilizam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como parâmetro de avaliação da qualidade do ensino. São programas considerados como referência no campo de atuação, com a ambição de se tornarem políticas públicas e serem reconhecidas como de grande potencial na solução dos problemas educacionais.

Outro elemento em comum é a criação de uma estrutura administrativa paralela à organização dos sistemas educacionais

denominada de “governança”, que atribui poderes de gestão, avaliação e seleção dos programas aos atores privados, com pouca transparência sobre suas ações, resultando em uma forma autoritária de gestão na medida em que desrespeita as instâncias democráticas previstas na legislação educacional brasileira.

No que se refere às potenciais implicações dos programas para a efetivação da educação enquanto direito humano, observou-se uma fragilidade destes em todas as características analisadas. A disponibilidade não é garantida quando os três programas não se estendem para todas as escolas e estudantes das redes estaduais, criando inclusive escolas diferenciadas dentro de uma mesma rede. Quanto à acessibilidade, existe gratuidade ativa nos programas, mas permanecem processos de segregação e estigmatização dos estudantes. Na característica da aceitabilidade, no que se refere à orientação curricular, predomina uma visão instrumental de formação, seja pela ênfase em um currículo mínimo, privilegiando os conteúdos de português e matemática, ou pelo foco no empreendedorismo e habilidades socioemocionais. A adaptabilidade também fica limitada quando os docentes e a gestão da escola sofrem influência dos atores privados sobre o acompanhamento pedagógico da escola e são submetidos a avaliações externas. Por fim, com respeito ao controle social, é comum aos três programas a falta de transparência de informações e ausência na divulgação de dados e resultados das ações realizadas, além da instituição de uma governança paralela àquela já existente no Estado, fragilizando a gestão democrática dos sistemas de ensino.

Em seu conjunto, a análise dos programas indicou que, apesar deles terem sido criados com a justificativa de melhorar a qualidade da educação, sua implementação resultou em uma limitação da educação enquanto um direito humano, em várias de suas características. Por outro lado, diante do crescimento e difusão

desse programas em âmbito nacional, cabe aprofundar e ampliar as pesquisas empíricas a respeito, de modo a compreender melhor suas consequências para a garantia do direito à educação e como forma de suprir a ausência de informações acerca dos resultados dos programas, prática que já virou recorrente nesse tipo de ação do setor privado.

Referências

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, número especial, p. 263-282, 2014.

ADRIÃO, T. et al. Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. V. 1. Curitiba: CRV, 2018. p. 121-157.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Ventury philanthropy na educação e Instituto Ayrton Senna: incidência em redes estaduais de ensino. 2021 (no prelo).

ANDRÉ, C. F. (Org.) *Guia de tecnologias educacionais 2009*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BORGHI, R.; DOMICIANO, C. Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: Implicações para o Direito Humano à Educação (DHE). 2022 (no prelo).

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CECCON, M. L. Atores e programas privados na educação básica paraense: intervenção e resultados. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. v. 2. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 78-112. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil.

CECCON, M. L.; MONTEIRO, S. O programa Jovem de Futuro: condições de oferta, implicações e consequências para o direito humano à educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, 2022 (no prelo).

DE BECO, G. Right to Education Indicator based on the 4A Framework. Concept Paper. London: Right to Education Project, 2009. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resourceattachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. G. *Modelo de escola charter: A experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/09-escola-charter-artigo_1510163083.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DUTRA, P. F. V. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*. 2013. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DUTRA, P. F. V. Política pública de ensino médio integral em Pernambuco: uma possibilidade. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7., 2012, Recife. *Anais...* Brasília, DF: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo02_30/PauloFernandodeVasconcelosDutra_int_GT2.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GARCIA, T.; COSSETIN, M; PEREIRA E. O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE. 2022, (no prelo).

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n° 258, de 11 de novembro de 2005*. Regulamenta a ampliação do ensino fundamental do sistema educativo de Goiás para 9 (nove) anos e dá outras providências. Goiânia, 2005. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_470_Res.CEE.NA258-A2005.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GOIÁS. *Lei Complementar n° 26, de 28 de dezembro de 1998*. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia, 1998. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/101024/lei-complementar-026>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Convênio de cooperação técnico-pedagógico n° 030/2012*. Goiânia, 2012. Cópia impressa.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de atividades 2011*. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2015-2018*, Jovem de Futuro - Pará. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/12/IU_Relat%C3%B3rioAtividades_PA_web.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Sobre nós*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

LALLI, V. S. O programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 145-148, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i71.2110>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

LEITE, J. C. Z. *Parcerias em educação: o caso do ginásio de Pernambuco*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3999/arquivo220_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jun. 2022.

LIMA, I. A. de A. P. *Tear*. Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados. Olinda: Livro Rápido, 2011.

LIMA, U. C. W. O programa de educação integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco (2008-2013). 2014. (Master's thesis)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11941/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Uiara%20do%20Carmo%20Lima.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MAGALHÃES, M. A. *Juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio*. Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008. Disponível em: <<https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2017/07/ice.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MORAIS, E.V. *Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral*. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Curso de Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11223/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Edima%20Ver%c3%b4nica%20de%20Morais.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PARÁ. Secretaria de Educação. *Chamada pública para adesão ao Programa Jovem de Futuro*. Belém, 2016.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação. Termo de distrato ao acordo de cooperação nº 074, de 24 de dezembro de 2018. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, no. 33766, p. 28, 2018. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2018/12/24/2018.12.24.DOE_28.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 25.596, de 1 de julho de 2003*. Cria o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, localizado na Rua da Aurora, nº 703, Bairro da Boa Vista, CEP 50050-000, Recife/PE para funcionar com o Ensino Médio. Recife, 2003. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=54164&tipo=TEXTООRIGINAL>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004*. Cria o programa de desenvolvimento dos centros de ensino experimental. Recife, 2004a. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 28.975, de 6 de março de 2006*. Regulamenta a Lei nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a implantação e funcionamento dos centros de ensino experimental, e dá outras providências. Recife, 2006a. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=28975&complemento=0&ano=2006&tipo=&url=>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 30.070, de 22 de dezembro de 2006*. Cria os Centros de Ensino Experimental que indica, e dá outras providências. Recife, 2006b. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=37622&tipo=TEXTOORIGINAL>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 35.642, de 30 de setembro de 2010*. Aprova o regulamento da Unidade de Coordenação do Programa de Educação Integral – UCP, e dá outras providências. Recife, 2010. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-35642-2010-pernambuco-aprova-o-regulamento-da-unidade-de-coordenacao-do-programa-de-educacao-integral-ucp-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 39.039, de 4 de janeiro de 2013*. Cria escolas de referência em ensino médio, em jornada integral e jornada semi-integral, e dá outras providências. Recife, 2013. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=3455&tipo=TEXTOORIGINAL>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 03/2004-CLN, de 26 de janeiro de 2004*. Esclarece sobre a descaracterização institucional do ginásio pernambucano e a caracterização institucional do centro de ensino experimental ginásio pernambucano, e apresentação do posicionamento do conselho estadual de educação de Pernambuco, frente a esses fatos. Recife, 2004b. Disponível em: <<http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/03-2004.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Instrução Normativa nº 01, de 28 de fevereiro de 2012*. Fixa normas para a reorganização das matrizes curriculares da educação básica no âmbito das escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco, para o ano letivo de 2012. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Recife, 28 fev. 2012, p. 8-11. Disponível em: <[http://200.238.105.211/cadernos/2012/20120228/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20120228\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2012/20120228/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20120228).pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*. Cria o programa Educação Integral, e dá outras providências. Recife, 2008. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017*. Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação

Integral. Recife, 2017. Disponível em: <[https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=364&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=#:~:text=Altera%20a%20Lei%20Complementar%20n%C2%BA,o%20Programa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral.&text=NR\)-,Art.,1%C2%BA%20de%20abril%20de%202017](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=364&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=#:~:text=Altera%20a%20Lei%20Complementar%20n%C2%BA,o%20Programa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral.&text=NR)-,Art.,1%C2%BA%20de%20abril%20de%202017)>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar n° 450, de 22 de abril de 2021*. Altera a Lei Complementar n° 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife, 2021. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pe/lei-complementar-n-450-2021-pernambuco-altera-a-lei-complementar-n-125-de-10-de-julho-de-2008-que-cria-o-programa-de-educacao-integral-e-da-outras-providencias-a-fim-de-incluir-entre-suas-finalidades-a-valorizacao-dos-professores-e-profissionais-da-educacao-a-garantia-de-um-sistema-educacional-inclusivo-para-pessoas-com-deficiencia-a-promocao-do-direito-a-educacao-para-mulheres-o-combate-ao-bullying-escolar-e-o-incentivo-a-cultura-da-paz-no-ambiente-de-ensino>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei n° 12.965, de 26 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a implantação e funcionamento dos centros de ensino experimental, e dá outras providências. Recife, 2005. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=12965&complemento=0&ano=2005&tipo=&url=>>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria do Estado da Educação. *Portaria n° 4.593, de 3 de setembro de 2004*. Estabelece as características e especificidades dos centros de ensino experimental, e dá outras providências. Recife, 2004c.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. *Procentro: um acaso, que virou um caso, que virou uma causa*. Recife, 2006.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. de A. Burocracia, democracia e políticas públicas: arranjos institucionais de políticas de desenvolvimento. Brasília, DF, Ipea, 2004. Texto para discussão 1940. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2939/1/TD_1940.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, A. G. A. da. Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real. 2016. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18378/1/TESE%20-%20ENSINO%20%28EM%20TEMPO%29%20INTEGRAL%20-%20AS%20PROPOSTAS%20OFICIAIS%20NA%20DIN%C3%82MICA%20DO%20REAL%20-%20%20ANDR%C3%89A%20GIORDANNA%20ARAÚJO%20DA%20SILVA%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVA, E. L.; BORGES, M. C. A. Parceria público-privada na gestão da educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. *Revista de Administração Educacional*, v. 1, n. 1, p. 4-23, 2016.

SILVEIRA, A.; ADRIÃO, T. As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica. 2022 (no prelo).

TOMASEVSKI, K. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Collaborative project between the UN Special Rapporteur on the right to education and Unesco Asia and Pacific regional bureau for education. Bangcoc: Unesco, 2004. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

bre os sistemas de ensino em estudo, incidência captada por meio de dois procedimentos metodológicos: o primeiro contabilizou a frequência com que as organizações figuraram na operacionalização ou no apoio a programas educacionais; o segundo, o período de atuação dessas organizações expresso em anos.

A síntese dessas informações, para as organizações analisadas, compõe a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: incidência do IAS, IU e IN junto aos Sistemas Estaduais de Ensino e no Distrito Federal, por dimensão da política educativa e período entre 2005 a 2018.

Ator privado	Dimensão priorizada no período	Nº de vezes que atuou em diferentes programas	Primeira atuação	Última atuação	Tempo de atuação no período (anos)
Instituto Ayrton Senna (IAS)	Currículo	33	2005	2018	14
Instituto Unibanco (IU)	Gestão	18	2007	2018	12
Instituto Natura (IN)	Oferta	14	2005	2018	14

Fonte: (ADRIÃO; BORGHI, 2022, p. 8)

Os programas propostos ou operados por esses institutos foram responsáveis por ações e reorientações nas três dimensões da política educacional: gestão da educação, oferta educacional e currículo das escolas. E em muitos casos, foram institucionalizados como política pública por meio de sua previsão em lei. Análises já realizadas (ADRIÃO; BORGHI, 2022; COSSETIN; GARCIA, 2022; VENCO; BERTAGNA; GARCIA, 2022, entre outras), com foco nas principais ações patrocinadas por esses institutos, identificaram que os mesmos priorizam diferentemente as dimensões da política educacional sobre as quais incidem, como se verá a seguir.

A partir da análise sobre a atuação de cada uma dessas organizações, no período e escopo considerados pela pesquisa, este texto problematiza o *modus operandi* de cada instituto e sublinha as respectivas incidências sobre as políticas para a Educação Bá-

sica. Importa destacar que no Brasil, mesmo havendo diretrizes nacionais para a Educação Básica, estas são efetivadas por políticas e programaras governamentais nas esferas subnacionais, tendo em vista a estrutura do Estado brasileiro e a responsabilidade dos entes federados no tocante às políticas públicas sociais. É sobre o terreno da política educacional vigente nos estados e no DF que as informações aqui trazidas se reportam.

2 Instituto Ayrton Senna: pioneiro da *venture philanthropy* no Brasil.

Segundo informações disponíveis na Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), o Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma associação de defesa de direitos sociais, de porte médio e com sede em São Paulo (SP). Criado na Inglaterra em 1994¹, após a morte do piloto de Fórmula 1 que dá nome ao instituto, a organização desenvolve ações relacionadas a atividades esportivas e educacionais junto a centenas de sistemas de ensino desde 1995. Em 1997 teve início o primeiro programa especificamente educacional elaborado pelo IAS, o Acelera Brasil, com foco na redução das taxas de distorção idade-série em escolas públicas de Goiás (Silva, 2016). Este programa tem sido objeto de análise de diferentes pesquisas no país, a exemplo de Peroni (2012); Borghi e Domiciano (2022), Kanno e Domiciano (2022). Com o Acelera Brasil, o IAS intensificou sua incidência na política educacional em termos de abrangência geográfica, passando a complexificar as fontes de financiamento de sua abrangente atuação.

Apesar da longevidade da atuação do IAS sobre a educação pública brasileira – já são 25 anos – um levantamento bibliográfico realizado sobre o tema por Adrião e Borghi (2022, mimeo), atua-

¹ Ver Adrião e Peroni (2019).

lizando estudo de Silva (2016), indica que as publicações e estudos relacionados ao IAS analisam suas ações e programas e não focalizam a própria organização.

2.1 IAS: composição e articulações

Em estudo anterior (ADRIÃO, 2021), detalhou-se como o IAS passou a ser umbilicalmente associado ao empresariado paulista a partir dos anos 2000, condição identificada com a criação do Grupo de Líderes Empresariais-LIDE, associação criada em 2003 pelo empresário João Doria, posteriormente eleito governador do estado de São Paulo pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com mandato entre 2019-2022.²

O IAS tem uma estrutura organizacional centralizada na presidência de Viviane Senna e integrada por diferentes membros da família do piloto. Desde sua fundação, tem mantido relações de apoio e parcerias com empresas nacionais e internacionais de diferentes segmentos, como sistematizado por Adrião e Borghi (2022, p. 5) e expresso no Quadro 1.

Quadro 1: principais apoiadores e parceiros do IAS no período entre 2010-2017

Ano	Principais apoiadores e parceiros do IAS
2010*	Lide-Educação; HP-Brasil42, Microsoft Educação;
2012	Bradesco capitalização, Citi, Credicard, Lide-Educação, P&G
2013	Bradesco capitalização, Credicard, Lide-Educação, P&G
2014	Credicard, Itaú, P&G, Lide-Educação, Raízen
2015	Itaú, Itaúcard, Lide-Educação, P&G, Raízen
2016	Itaú, Itaúcard, Lide-Educação, P&G
2017	Itaú, Itaúcard, Lide-Educação, P&G

Fonte: Adrião e Borghi (2022) com base em informações institucionais do IAS.

*Informações estão disponíveis a partir desse ano.

² No primeiro semestre de 2022 João Doria se afastou do cargo para concorrer à presidência da República pelo PSDB, mas a candidatura não foi aprovada pelo partido.

Além dessas empresas, a relação e por vezes o apoio recíproco a outras organizações privadas foi percebida na análise realizada por Silva e Adrião (2021) a partir de conexões identificadas na rede social *Twitter* do instituto entre 2013 e 2020. Destas, podemos destacar: Porvir (plataforma privada de inovação educacional), Fundação Lemann (organização filantrópica familiar que investe em educação e formação de lideranças), Fundação Telefônica Brasil (vinculada ao Grupo Lide tendo foco na digitalização do ensino público) e o Todos pela Educação (Associação que congrega um conjunto de empresas e fundações de base empresarial com o objetivo de incidir sobre a definição das prioridades para a educação pública no Brasil).

O IAS também se articula, em âmbito global, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No primeiro caso, a relação teve início em 2004, com a criação da Cátedra Unesco de Educação e Desenvolvimento Humano. O IAS foi a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento até então concedido apenas a universidades. (ADRIÃO, 2021)

Já o vínculo com a OCDE data de 2012, quando passou a integrar o Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação (Ceri, na sigla em inglês), iniciativa relacionada a busca de benefícios socioeconômicos derivados de competências não-cognitivas. Em 2014, o IAS foi a primeira organização brasileira a integrar a Network of Foundations Working for Development (NetFWD), rede global de filantropia empresarial comprometida com a disseminação de inovações que potencializem o desenvolvimento em países pobres como alternativas aos fundos públicos. (ADRIÃO, 2017)

2.2 Fontes de financiamento

Análises realizadas por Adrião (2021) e Adrião e Borghi (2022) mostram que as informações relativas às fontes financiadoras são variadas, assim como são variadas as estratégias para captação de recursos para financiamento de programas implantados pelo IAS. Entre 2012 e 2017, o financiamento de suas iniciativas derivou de seis diferentes estratégias para captação de fundos privados:

Marketing Relacionado à Causa (MRC) – iniciativas de empresas que destinam parte de seu lucro ao IAS; Licenciamento das marcas Ayrton Senna e Senninha; Doação em folha de pagamento de trabalhadores de empresas “parceiras”; Investimento Social Privado – doação voluntária de recursos privados para projetos de interesse público; *Major Donors*, doadores privados destacados pelo volume; e Programa de *Membership* - doações periódicas por pessoa física. (ADRIÃO, 2021, p. 376)

A Tabela 2, a seguir, permite identificar a proporção das fontes na composição das receitas do IAS em anos para os quais informações foram localizadas.

Tabela 2: fontes das receitas do IAS e percentual destinado a educação, por ano, conforme informações disponíveis

Fonte/Ano	2015	2017	2020
Doações – PJ*	35%	36%	41%
Doações – PF**	8%	10%	8%
Royalties	62%	54%	51%
% investido em educação	62%	67%	69%

Fonte: Adrião e Borghi (2022, p. 14). *Pessoa Jurídica; **Pessoa Física

Percebe-se o crescimento de recursos derivados de doações de PJ e que a maior parte das receitas é revertida para programas e ações em educação. Essas ações e programas, em sua maioria, incidem sobre o currículo das escolas públicas, especialmente no

Ensino Fundamental, e atingem mais diretamente alunos e professores. (ADRIÃO; BORGHI, 2022)

3 O Instituto Unibanco (IU)

O IU integra o Grupo Itaú-Unibanco. Livro publicado pelo Grupo Itaú-Unibanco³ relata que o conglomerado foi iniciado em 1924 pela família Salles, na cidade de Poços de Caldas/MG. Desde então, a família se mantém à frente dos negócios. Após um processo de fusões e aquisições de empresas atuantes no mercado financeiro, o Grupo alterou sua razão social, passando a ser identificado como União de Bancos Brasileiros (Unibanco). Em 2008, o Unibanco passou a ter nova composição, resultado da fusão com o Banco Itaú e originando a maior *holding* financeira do hemisfério sul (ADRIÃO, 2021).

Segundo Cossetin e Garcia (2022), o Instituto Unibanco (IU) foi fundado em 1982 com objetivo de apoiar projetos sociais de outras organizações. Em 2002, definiu a educação pública como foco de sua atuação por meio de projetos próprios e, a partir de 2007, passou a priorizar programas próprios para o Ensino Médio.

No relatório de atividades⁴ de 2008, localizou-se as prioridades definidas pelo IU para sua atuação: 1) parcerias firmadas com Secretarias Estaduais de Educação para consecução dos projetos Jovem de Futuro e Entre Jovens e 2) ações de voluntariado como prática de responsabilidade empresarial. Nos dois casos, as juventudes brasileiras são seu público prioritário, estejam estas nas escolas ou no mercado de trabalho (INSTITUTO..., 2008). A definição da educação de jovens por meio de projetos próprios repre-

³ Ver <<http://www.itaunibanco90anos.com.br/90/o-livro.htm>>.

⁴ Ver <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2008.pdf>.

sentou, segundo o próprio IU, um crescimento superior a 110%, considerados os valores (nominais) investidos em 2007: saltando de R\$ 18 milhões para R\$ 41 milhões os recursos próprios destinados a investimento social privado em programas próprios.

3.1 IU: composição e articulações

Até 2008, a presidência do Conselho do IU esteve a cargo de Tomas Zimer, substituído por Pedro Moreira Salles, ambos conhecidos CEOs do Grupo Empresarial Itaú-Unibanco. Já a coordenação dos programas de educação esteve sob a responsabilidade da superintendente Wanda Enge entre 2006 e 2011, tendo sido substituída em 2012 por Ricardo Henriques, que se manteve na função até 2021. Pesquisadores e economistas integram sua estrutura organizacional, dentre os quais Ricardo Paes de Barros, responsável pela primeira avaliação externa do Programa Jovem de Futuro. Já o Entre Jovens, segundo programa diretamente operado e financiado pelo IU, teve sua implantação avaliada pelo Banco Mundial (IU, Relatório de Atividades, 2008 a 2012).

No relatório de atividade de 2003, período que antecede à decisão institucional de desenvolver ações próprias, o IU vinculava-se à iniciativa Lide – Empresários pelo Desenvolvimento Humano, presidida pelo empresário pernambucano Marcos Magalhães (2003-2005), então diretor-presidente da Philips do Brasil e criador do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, responsável por implantar a primeira fase do Programa de Educação Integral em Pernambuco. Dessa aliança do IU com a Lide decorreu o apoio aos programas Acelera Brasil e Se-Liga, implantados pelo Instituto Ayrton Senna em diversas redes públicas de ensino no país.⁵

⁵ Disponível em: <<https://gife.org.br/edh-empresarios-para-o-desenvolvimento-humano/>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

A definição do foco na juventude e na educação, por meio de iniciativas desenvolvidas e operadas pelo próprio IU, acabou por induzir à mesma agenda um maior número de instituições apoiadas por ele, ampliando a rede de organizações imbricadas na implementação dos respectivos programas. A sistematização apresentada no Quadro 2, elaborado com base em Garcia, Cossetin e Pereira (2022) e em consultas aos relatórios do IU, procura evidenciar esse movimento.

Quadro 2: organizações públicas e privadas apoiadas ou parceiras do IU nos anos de 2005 e 2018, por área de atuação

Área/segmento apoiado	2005	2018
	Parcerias e apoios	Parcerias e apoios
Educação	Lide/EDH - Líderes Empresariais/Empresários pelo Desenvolvimento Humano; Fundação Roberto Marinho; Alfabetização Solidária; Instituto Ayrton Senna.	Instituto Rodrigo Mendes; Todos pela Educação; Gife; Movimento Colabora; Instituto Ayrton Senna; Inspirare; Instituto Educa Digital; Gepem; Insuper; Movimento pela Base; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros-UFSCar; Quero na Escola; Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação; Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe-FGV/Ebape); Laboratório de Educação; Unesco; Secretarias de Educação dos Estados da Paraíba, Goiás, Pernambuco, São Paulo, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí e Rio Grande do Norte; Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).
Outros: inclusão; voluntariado; meio ambiente etc.	Junior Achievement; Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo; Bei Editora; Parceiros Voluntários/SP; ONG Riovoluntário, Prefeitura do Rio de Janeiro; ONG Cipó – Comunicação Interativa; Ação Comunitária do Brasil; Secretaria Municipal de Assistência Social/RJ; Comitê para a Democratização da Informática/ Curitiba; ONG Life; Associação Caatinga; Instituto Ethos.	Baobá-Fundo; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros-Ufscar; Elas - Fundo de Investimento Social, Fundação Carlos Chagas; ONU Mulheres; Ação Educativa; Arcafar Pará; Ashoka; Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação; Associação Brasileira de Pesquisadores Negros; Associação Educação Financeira; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Banco Mundial; British Council; Cedes/Unicamp; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert); Comunidade Educativa Cedac; Editora Globo; Educação na Veia; Escola de Administração de Empresas de São Paulo - Fundação Getúlio Vargas (FGV Eaesp); Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe); Fundação Lemann; Fundação Santillana; Instituto Maria e João Aleixo; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; Itaú BBA; Itaú Cultural; Itaú Social; Jeduca/Associação de Jornalistas de Educação; Nós do Morro; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo; Sociedade Brasileira de Econometria; Tuneduc; WOW - Festival Mulheres do Mundo.

Fonte: Garcia, Cossetin e Pereira, (2022, p. 12)

O levantamento acima corrobora trabalhos anteriores que destacam a relação com uma miríade de organizações: Órgãos de governo, organizações e agências multilaterais, organizações sem fins de lucro e associações de base empresarial (PERONI; CAETANO, 2014). Durante o intervalo considerado pela pesquisa, o crescimento no volume e na diversidade de organizações parceiras ou apoiadas pelo IU, em atuação no segmento educacional para jovens, explicita o foco de sua atuação a partir de suas próprias iniciativas, razão pela qual as Secretarias de educação dos estados e o próprio Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) passam a integrar seu leque de “parceiros”, posto se tratar de segmentos diretamente responsáveis pela oferta do Ensino Médio.

3.2 Fontes de financiamento

De acordo com os estudos de Garcia, Cossetin and Pereira (2022), o IU é mantido por fundo patrimonial (*endowment*) criado em 1982. Comuns nos Estados Unidos, os *endowments* podem ser criados para financiar uma instituição específica, como ocorre em muitas universidades dos Estados Unidos, ou para apoiar causas sociais, pesquisas em determinada área ou para grupos em desvantagens. Ainda que haja diferentes formas de serem operados, pois variam de acordo com a legislação de cada país, os *endowments* são instituídos mundo a fora como entidades sem fins lucrativos (FABIANE; HANAI, 2020).

Segundo o Gife, os fundos patrimoniais foram regulamentados pela Lei 13.800/2019, regulamentação que exigiu a separação entre organização gestora e organizações apoiadas com vistas a proteger o fundo de eventuais passivos das instituições que recebem os recursos. (ADRIÃO, 2021, p. 378)

A Lei nº 13.800 (BRASIL, 2019) prevê que os fundos possam ser destinados à consecução de finalidades de interesse público e geri-

dos com certa “profissionalização”. Essa profissionalização se expressa na separação entre as organizações gestora e executora do fundo patrimonial: a organização gestora é responsável por aplicar o capital das doações a fim de gerar rendimentos, enquanto a executora é uma instituição sem fins lucrativos, que se responsabilize pela execução dos programas apoiados (PASQUALIN, 2019).

Fabiane e Hanai (2020) consideram que essa segmentação tem inibido os investidores sociais privados familiares à adaptarem-se à normativa pois parecem temer “a perda de controle sobre a gestão financeira dos recursos de sua atuação filantrópica, uma vez instituído um fundo patrimonial sob as regras da Lei 13.800/19”.

Por outro lado, Pedro Boainain, chefe da área de soluções institucionais globais da Itaú Asset, responsável pela gestão dos institutos e fundações sociais do grupo, em matéria institucional de 2021⁶, declara que a Lei de 2019 abriu um novo segmento no mercado financeiro para rentabilizar e diversificar os investimentos dos fundos patrimoniais no país. No caso do grupo, o segmento de investimentos foi iniciado pelo próprio fundo patrimonial do IU, que vendeu a maior parte das ações associadas ao conglomerado, e estas limitaram-se a significar algo como 1/5 do volume do fundo. A matéria informa que a venda das ações permitiu maior rentabilidade do fundo e diversificação das ações do Instituto, que deixou de focar apenas em São Paulo e passou a atuar em outros estados da federação a partir de 2009.

Ainda que no escopo deste trabalho não consigamos identificar a origem das receitas do IU, é certo que o seu investimento em educação vem crescendo ao longo dos anos, conforme se verifica na Tabela 3 (na próxima página), que agrega dados a partir de 2009.

⁶ Ver <<https://www.capitalreset.com/no-itaú-o-esboco-de-um-endowment-model-a-brasileira/>>.

Tabela 3: total de recursos aplicados pelo IU em ações e programas educacionais, por ano selecionado no período de 2009 a 2018.

Ano	Valor nominal em Reais (R\$)
2009*	7.856.000,00
2012	55.566.000,00
2016	73.120.000,00
2018	83.343.000,00

Fonte: Dados organizados pelos autores com base em relatórios de atividades.

*Primeiro ano de divulgação dos relatórios pelo IU cf. Garcia, Cossetin e Pereira, (2022, p. 12).

Destaca-se que o crescimento no volume de investimentos para a educação, previsto no relatório de atividades de 2011, não se concretizou. No relatório, o IU associava a previsão de substancial aumento de seu investimento no setor educacional (R\$ 233 milhões⁷ até 2016) em decorrência de seu programa Jovem de Futuro ter sido incorporado à política do Ministério da Educação, denominada Ensino Médio Inovador. As razões para este fato não foram localizadas nos documentos consultados.

4 O Instituto Natura (IN)

A Natura, segundo informações disponíveis em seu Relatório Anual de 2020, foi criada no ano de 1969 e é a “maior multinacional brasileira do setor de cosméticos”, com presença na América hispânica (Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Peru); na Malásia; nos Estados Unidos e na Europa (França). É o quarto maior grupo empresarial do mundo que atua exclusivamente no setor

⁷ Ver <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

de beleza, por meio da Natura & Co., que congrega a Avon, *The Body Shop* e Aesop (NATURA, 2020)⁸. Afirma orientar-se pelo objetivo de “gerar impactos social e ambiental positivos” ao buscar “conciliar objetivos de negócios, ambientais, sociais e humanos, desde a extração de de matérias-primas – que darão origem aos nossos cosméticos – até o descarte das embalagens após o uso pelo consumidor”.

O Instituto Natura (IN) foi criado em 2010 pelo grupo de mesmo nome⁹, com o propósito anunciado de ampliar os investimentos em Educação já feitos pela empresa desde 1995, por meio da venda dos produtos da linha Natura Crer Para Ver, comercializados pelas consultoras de beleza Natura, sem a obtenção de lucro (ADRIÃO; GARCIA, 2020; DRABACH, 2020). Assim, como ocorre com vários outros agentes privados, a exemplo do IAS e do IU, o IN tem um histórico relativamente recente no cenário social brasileiro, mas acumula significativa capacidade de incidência sobre a política educacional do país, e alçando voos para a atuação em outros países da América Latina, como Argentina, Chile, México e, em breve, na Colômbia e no Peru (NATURA, 2020)¹⁰.

Adrião e Croso (2022) identificam que em 2021 o IN apoiava ações em 433 escolas públicas na Argentina, Chile, Colômbia, Méxi-

⁸ Em seu site, a Natura afirma contar com 589 lojas físicas, dois milhões de consultoras de beleza, 1,3 milhão de espaços digitais de *e-commerce*, 5.574 fornecedores em 40 comunidades nas cadeias produtivas da sociobiodiversidade.

⁹ A empresa Natura, criada em 1969, é a “maior multinacional brasileira do setor de cosméticos”, com presença na América hispânica – Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Peru; na Malásia; nos Estados Unidos e na Europa (França). Pertence ao quarto maior grupo do mundo do setor de beleza. Orienta-se pelo objetivo de “Gerar impactos social e ambiental positivos” ao buscar “Conciliar objetivos de negócios, ambientais, sociais e humanos, desde a extração de matérias-primas [...] até o descarte das embalagens após o uso pelo consumidor” (NATURA, 2020).

¹⁰ Ver <<https://www.natura.com.br/sustentabilidade/cadeia-de-valor>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

co e Peru; e além disso, financiou um mapeamento da Política Educacional na América Latina (Mapeal), implementada nos países da região que participaram do Pisa entre 2000 e 2012, realizada por organizações associadas a grupos empresariais de cada país.

Conforme Souza e Silva (2022, no prelo), o IN é uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip)¹¹, sem fins lucrativos e econômicos, que apresenta ter como objeto social a “transformação da sociedade, focando a promoção da qualidade de vida, em suas diferentes dimensões, com ênfase na educação, na ampliação das liberdades, na democratização do acesso à informação, no aprofundamento da justiça social e na sustentabilidade” (NATURA, 2020). Além disso, informa atuar, por meio de sua área de Produção de Conhecimento, *Advocacy* e Avaliação¹², no desenvolvimento de estudos e pesquisas, na promoção de debates e no apoio a políticas públicas em iniciativas consideradas prioritárias, como a escola em tempo integral, o regime de colaboração e a disseminação dos princípios de comunidade de aprendizagem.

4.1 Articulações institucionais e incidência política do IN

No mesmo ano de sua fundação, o IN já demonstrou sua determinação em incidir na agenda educacional pública do país, haja vista ter sido uma das 16 organizações sociais signatárias do manifesto “A Transformação da Qualidade da Educação Básica Pública no Brasil”, divulgado em dezembro de 2010. Trata-se de iniciativa de agentes privados que já atuavam na área educacional pública em diferentes esferas de governo: a Casa do Saber, a Fundação Aprendiz, a Fundação Bradesco, a Fundação Educar, o Instituto

¹¹ Qualificação outorgada pelo Ministério da Justiça a organizações que pleiteiam e se enquadram no previsto pela Lei nº 9.790/99 e no Decreto nº 3.100/99.

¹² A área de Produção de Conhecimento, *Advocacy* e Avaliação foi criada pelo IN no ano 2016.

Ecofuturo, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e a Associação Parceiros da Educação (CÁSSIO et al, 2020), atores ligados a diferentes setores do capital e integrantes do Todos pela Educação.

Como integrante e mantenedor do Todos pela Educação, o IN é um dos apoiadores de outra iniciativa empresarial: o *Educação Já!*¹³, cujo objetivo é atuar de forma mais efetiva na definição das agendas governamentais. Trata-se de uma estratégia política do empresariado, no sentido de pautar o debate educacional, não apenas entre candidatos aos cargos majoritários, mas estabelecendo mediações e compromissos dos futuros governantes com os seus interesses na área educacional: “o *Educação Já!* é o principal objeto de articulação política do Todos Pela Educação para levar às candidaturas uma proposta de Educação que não deixe ninguém para trás!” (ARAÚJO; NASCIMENTO, 2020).

4.2 Áreas de atuação educacional do IN

Segundo estudo de Souza e Silva (2022, no prelo), as iniciativas do IN na educação pública do país estão focadas em quatro eixos: a) Alfabetização na idade certa via Regime de Colaboração; b) Ensino Médio em Tempo Integral; c) Articulação com Agendas Prioritárias da Educação; d) Educação e Mobilização para as Líderes e Consultoras de Beleza Natura. A partir dessa perspectiva, são elaboradas as propostas de ação, cujo conteúdo é oferecido aos governos como alternativas pedagógicas para a superação dos desafios identificados.

Considerando a chave de análise proposta por Garcia e Adrião (2018) e considerada nesta pesquisa, das três dimensões da política educacional – oferta educativa, currículo e gestão da educação

¹³ Iniciativa do Todos Pela Educação, com o objetivo de difundir e defender medidas para a educação pública brasileira. Mais informações em <<https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>>. Acesso em: 22 ago 2022.

– nas quais se identificou a incidência de atores privados no país, o currículo tem sido a dimensão priorizada pelo IN, como mostram os dados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Greppe¹⁴: em cada um dos 11 estados da federação onde o IN atuou entre 2005-2018, há pelo menos um programa desenvolvido na dimensão “currículo”.

Quanto ao alcance regional, etapas e dimensão pedagógica das ações promovidas diretamente pelo IN ou por ele apoiadas, entre 2005-2018, Souza e Silva (2022) mostram que o IN se fez presente em todas as cinco regiões geográficas do país, atuando em 11 estados e efetuando 13 programas voltados para a dimensão currículo. Na dimensão gestão, atuou em quatro estados e, em três destes, seus programas também alcançam a dimensão oferta educacional.

A pesquisa identificou ainda que entre 2005-2018, foram vários os programas implantados pelo IN, como no estado do Pará, e em parceria com outras organizações privadas, alcançando professores, alunos, equipes técnico-pedagógicas e diretores escolares. Ainda assim, seu foco prioritário de ação é o currículo, acionando temas como empreendedorismo, correção de fluxo escolar e distorção idade-série, educação integral, avaliação da aprendizagem, formação de professores, pacotes formativos’ voltados para formação continuada de professores, de formação/capacitação técnico-profissional e formação de lideranças, dentre outros. Na dimensão gestão educacional, as temáticas abordam ações relacionadas à organização e controle do trabalho; ao planejamento escolar, envolvendo, por exemplo, modelos de avaliação institucional e cumprimento de metas.

¹⁴ Ver <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/pesquisas>.

4.3 Fontes de financiamento das Atividades do IN

De acordo com as informações disponíveis no site do IN, o patrimônio e os recursos disponíveis para financiamento das atividades sociais são oriundos da própria empresa (Natura Cosméticos S.A), não havendo clareza sobre outras possíveis fontes nos documentos analisados: Demonstrações Financeiras e Relatórios Anuais¹⁵. Na primeira Demonstração Financeira divulgada, relativa ao ano de 2018, afirma-se textualmente:

Conforme Demonstrativos Financeiros do IN, sua principal fonte de renda é a mantenedora Natura Cosméticos S.A, que destina o lucro dos produtos da linha *Crer Pra Ver* para que seja investido em programas sociais, bom como doações anuais de um percentual do seu lucro líquido para a manutenção do Instituto. (NATURA, 2019, p. 11)

Além dos recursos do *Crer Pra Ver*¹⁶, os documentos indicam, como fonte, doações de outros institutos e fundações não especificados; e o trabalho voluntário do Conselho de Administração do IN, cujo valor presumido que seria pago é convertido como recurso não desembolsado e a ser investido nos projetos. Quanto aos valores destinados aos projetos, a Tabela 4 (na próxima página) apresenta dados resumidos, extraídos das respectivas Demonstrações Financeiras no período de 2017 a 2018

Esses dados ilustram o elevado percentual das receitas do IN destinado, no período analisado, aos projetos que realiza, dentre

¹⁵ As demonstrações financeiras, assim como os relatórios anuais de atividades do IN estão disponíveis no site <https://www.institutonatura.org/transparencia/>. As demonstrações são de 2018 a 2021, e os Relatórios de 2011 a 2020. Acesso em: 30 mai. 2022

¹⁶ *Crer para Ver* é uma linha de produtos da empresa, e o lucro obtido pela sua comercialização é direcionado diretamente para iniciativas na educação pública e para a educação das consultoras de beleza Natura no Brasil, segundo informações disponíveis em: <https://www.natura.com.br/blog/mais-natura/crer-para-ver-educacao-de-todos-para-todos?>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Tabela 4: receitas sociais e recursos aplicados pelo IN em projetos, por ano, de 2017 a 2018* (valores nominais em Real)

Ano	Receita	Recursos investidos	Valor %
2017	31.736.000,00	28.423.000,00	89,6
2018	34.801.000,00	30.530.000,00	87,7

Fonte: Dados organizados pelos autores com base nas Demonstrações Financeiras do IN. *Não há Demonstrativos o período 2011 a 2016 nem informações equivalentes nos Relatórios Anuais do IN.

os quais os educacionais. Embora não haja descrição nas demonstrações quanto ao tipo ou natureza das ações financiadas, denota-se, a partir dos relatórios anuais, que os projetos educacionais são prioridades. Ao mesmo tempo, considerando-se os valores vultosos expressos na Tabela 4 (assim como os expressos na Tabela 3, relativa ao IU), percebe-se que eles indicam, por um lado, a determinação desse sujeito privado (‘Grupo Natura’) em incidir na agenda e nas políticas educacionais, e por outro, a postura de anuência e abdicação, por parte do Estado, na implementação de políticas educacionais que possam suprir eventuais demandas formativas e pedagógicas no desenvolvimento da Educação Básica pública no país. Os números indicam, ainda, as contradições do modelo gerencial adoção para a educação pública e a necessidade de uma análise dialética para apreensão das distintas facetas do contexto histórico.

Nesse sentido, merece destaque a ação articulada do IN com os agentes privados integrantes do Todos pela Educação nos debates suscitados pelas mudanças curriculares na Educação Básica brasileira, propostas pelo Ministério da Educação, a partir da elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com exceção do estado do Pará, onde o IN atuou sem “parcerias” no desenvolvimento de seus programas, nos outros dez estados sua ação ocorreu em conjunto com outros atores privados, ilustrando o *modus operandi* da articulação política.

4.4 Linhas e interesses cruzados: filantropia de risco na educação e a divisão do mercado da incidência

O Quadro 3 registra, ainda que de forma sintética, o tipo de participação que cada uma das organizações estudadas neste artigo teve nos três programas de maior capilaridade junto às redes estaduais de ensino e do DF entre 2005-2018

Quadro 3: prioridades e formas de atuação dos institutos conforme programas, dimensão, etapas/modalidades educacionais e região geográfica do país

Programas de maior capilaridade	Formas de Atuação			Dimensão da política educativa	Etapa e modalidade	Região
	IU	IAS	IN			
Acelera e Se-Liga	Apoio financeiro	Idealização e implementação	-	Currículo	EF regular	Nordeste e Centro-Oeste
Jovem de Futuro	Idealização, implementação e financiamento	-	-	Gestão	EM regular	Sudeste
Programa Educação Integral	-	-	Apoio financeiro	Oferta	EF e EM regular	Norte

Fonte: dados organizados pelos autores com base em pesquisa (ADRIÃO, 2021). EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio

Embora haja articulações e apoios recíprocos nas ações realizadas pelas três organizações, identificou-se, mesmo que de forma exploratória, a existência de uma diferenciação nas prioridades e nos campos de atuação praticados pelos investidores sociais aqui analisados. Ou seja, ainda que haja alinhamento dessas organizações privadas na elaboração de agenda e definição de prioridades educacionais para o Brasil, haja vista a participação na composição de redes de *advocacy* como o Todos pela Educação e o Movimento pela Base¹⁷, há diferenças na sua atuação direta nas redes públicas de ensino no país.

¹⁷ O primeiro é uma organização privada que congrega um conjunto de empresários e associações de base empresarial, cujo objetivo é incidir sobre a política educativa, inclusive na América Latina (MARTINS, 2013). Já o segundo articula organizações e

Conforme Adrião (2015 e 2022), desde o início deste século tem sido possível identificar alterações nas estratégias de doações e financiamento de iniciativas no campo educacional por parte de organizações privadas associadas a grupos empresariais brasileiros. Tais alterações vinculam-se às mudanças operadas no cenário internacional, que favoreceram o alinhamento e a concentração do poder de influenciar a “agenda educacional” em âmbito global, conforme reportado por Robertson e Dale (2017), Robertson e Verger (2012) e percebido nos EUA por Scott (2009). Designados como *Venture Philanthropy* em documento da OCDE de 2014, por *novos filantropos* (ROBERTSON; VERGER, 2012) ou ainda como *filantrocapitalistas* (BISHOP; GREEN, 2008), esse grupo é constituído por parte do 1% mais rico do mundo, portanto, um seletto estrato de classe burguesa que influencia os rumos da ordem capitalista vigente. As iniciativas alteraram a lógica assistencialista e caritativa, com a qual a chamada “questão social” foi tratada pelos mais ricos, ao associar os fundos patrimoniais, base das tradicionais doações, a um recém-criado mercado de investimentos sociais privados.¹⁸

A lógica desse segmento pode ser sintetizada nos seguintes termos:

New philanthropists want to see “results” of their giving, which is not seen as donations, but as social “investments” that are attached to outcomes and efficiency. Thus, evaluations and metrics to measure and demonstrate impact became a widespread practice among foundations. Institutional reports exhibit the results of assessments and are used to attract new “investors” and offer accountability to donors. (AVELAR, 2018, p. 26)

empresas, especialmente vinculadas ao setor editorial, articuladas em torno da defesa de uma Base Nacional Curricular Comum para todas as escolas de educação básica do Brasil.

¹⁸ São vários os provérbios cristãos neste sentido, como “Quem doa aos pobres, empresta a Deus e por ele será recompensado”, por exemplo.

Traduzindo livremente como “filantropos de risco”, Adrião destaca o protagonismo que o IAS assumiu na definição destas estratégias ao integrar a Network of Foundations Working for Development (netFWD), criada pela OCDE com o objetivo de potencializar e replicar “casos” de sucesso das “causas” apoiadas. Como já considerado em outra ocasião (ADRIÃO, CROSO e MARIN, 2022), o termo *venture philanthropy*, inicialmente adotado em documento da netFWD, foi substituído por *private philanthropy*, induzindo-se a equivocada compreensão de que seria possível a prática filantrópica pública.

Dentre as inovações voltadas aos *multiple stakeholders* interessados na Rede netFWD/OCDE, a Rede da OCDE instituiu uma metodologia de avaliação do impacto das iniciativas apoiadas pelos filantropos. Tal metodologia baseia-se numa “revisão por pares”, à semelhança do que ocorre nas avaliações acadêmicas. Neste caso, os pares são instituições de mesma natureza ou que atuam no mesmo segmento. Metodologicamente, são considerados três aspectos: desenho e funcionamento da parceria; resultados da parceria; e valor agregado da iniciativa apoiada pelos investimentos sociais privados.

Para a Rede da OCDE, investimento de impacto social é aquele que resulta do financiamento de organizações privadas com a expectativa explícita de um retorno social ou financeiro mensurável (ORGANIZATION..., 2015). Em documento publicado em 2015, a OCDE apresentava formas de investimento social, então em desenvolvimento, que buscam capitalizar e atrair novos investimentos sociais privados. Como exemplo: Investimentos Relacionados à Missão (MRI), por meio do qual os doadores apoiam organizações ou causas e a atração de outros investidores/apoiadores na expectativa que gerem retornos financeiros competitivos. Já os Investimentos Relacionados com o Programa (PRIs) colocam mais

ênfase na obtenção de um impacto social e, portanto, estão frequentemente abaixo da taxa de mercado.

5 Argumentos finais

Um primeiro aspecto a delinear neste último espaço do texto é que, no período estudado (2005-2018), os Institutos Ayrton Senna, Natura e Unibanco foram as organizações com maior incidência junto às políticas educacionais das redes públicas estaduais de ensino no país. E isso se deu por duas razões: por serem os elaboradores dos programas de maior capilaridade no período e/ou por serem os financiadores desses programas. Nenhum desses Institutos atuou apenas como operador na implantação de proposições de outras organizações. Além disso, não se identificou competição entre eles, uma vez que a incidência era distribuída: o IAS priorizava o Ensino Fundamental e o IU priorizava atuação em escolas do Ensino Médio. Já o IN apoiou financeiramente programas de Educação Integral tanto no EF, quanto no EM.

Este aspecto é importante quando se considera que a condição de doador ou de captador de recursos, oriundos de investidores sociais privados, tende a ganhar relevância para a definição do protagonismo das organizações que sobrevivem dos fundos privados. Neste sentido, indica-se como temática para estudos futuros, além das já estudadas e mapeadas, as relações em rede e as parcerias estabelecidas entre organizações privadas, de modo que se possa melhor conhecer as tendências dessa estratégia, seu *modus operandi*, as exclusões e prioridades, o mercado criado pela disputa em torno dos fundos privados, bem como seu movimento em relação ao Estado e à esfera pública.

Nessa direção, a regulamentação para uso e gestão dos fundos patrimoniais no Brasil, prevista na Lei nº 13.800/2019, tende, como já assinalado em outra ocasião, a estimular novos merca-

dos, constituídos por empresas registradas na Comissão de Valores Mobiliários (CVM) para investir os ativos da organização doadora. A essa racionalidade financeira, assumida pelos fundos patrimoniais, associa-se a criação de outros produtos financeiros, voltados para os investidores sociais, tal como

[...] a frente de “negócios “ do Instituto CSHG, principal investimento social do Credit Suisse Brasil, que se apresenta como “resultado do amadurecimento das ações sociais realizadas pontualmente por sócios e funcionários da então Hedging-Griffo” e opera na oferta de uma carteira de investimentos sociais para os investidores sociais, assegurando “boa relação custo-benefício, escalabilidade e parâmetros eficientes de mensuração de resultados”. (ADRIÃO, 2021, p. 384)

Vale considerar que o crescimento dos fundos patrimoniais, observado nas últimas décadas, está diretamente relacionado ao aumento da desigualdade social e à concentração da riqueza, sendo uma expressão nítida da exploração capitalista: segundo a Oxfam, em 2020, os 2.153 bilionários do mundo concentravam mais riqueza que 4,6 bilhões de pessoas¹⁹.

A falta de transparência no acesso aos dados e resultados das ações realizadas por essas organizações é outro aspecto importante, especialmente por envolverem agentes e espaços públicos nos quais, presume-se, busca-se a realização dos direitos sociais. Além disso, um dos princípios constitucionais que regem as ações governamentais no país é a transparência ou publicidade no trato com a *res pública*. Desse modo, toda e qualquer política pública deve ser transparente em todas as suas fases, da concepção à avaliação dos resultados, passando pela implementação e monitoramento, inde-

¹⁹ Ver: <<https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-do-mundo-tem-mais-riqueza-do-que-60-da-populacao-mundial>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

pendente dos agentes responsáveis ou designados para tal, se públicos ou privados.

Em se tratando de educação pública, sobretudo, o princípio da transparência se impõe *a priori*, haja vista envolver crianças, adolescentes, jovens e profissionais da área, todos como sujeitos constituídos de direitos sociais e de cidadania, financiadores diretos ou indiretos do Estado e das políticas públicas. Assim, os programas e ações da política educacional devem ter a transparência necessária ao acompanhamento público, de modo a se conhecer os conteúdos e métodos adotados nos processos formativos. Mesmo quando operados e ou elaborados por organizações privadas, estas não estão desobrigadas da responsabilidade de garantir o acesso às informações sobre suas ações e resultados, tampouco os agentes públicos, quando na condição de contratante do privado, pode se eximir dos princípios e deveres constitucionalmente estabelecidos na gestão pública.

O grau de institucionalidade alcançado por esses agentes privados, tanto na definição da agenda, quanto na elaboração e implementação das respectivas políticas públicas decorrentes, indica tendência de subordinação dessas políticas [e do interesse público] a mecanismos de validação ancorados na lógica do mercado financeiro, onde o interesse do investidor passa a ser o elemento determinante, a quem se deve prestar contas sobre os resultados alcançados. Trata-se de uma inversão lógica, que valoriza o interesse privado em detrimento do público, que beneficia projetos de pequenos grupos frente às necessidades e direitos da maioria.

Essa perspectiva, associada a uma racionalidade gerencial que tem se consolidado no Estado brasileiro, colide igualmente com outros princípios firmados no Art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): a moralidade, a impessoalidade e a eficiência na ad-

ministração da coisa pública. Disso, impõe-se questionar: a quem interessa a estratégia privatizante e de filantropocapitalismo alimentada pela mediação de agentes privados por dentro e com a anuência do Estado brasileiro?

Referências

ADRIÃO, T. (Coord.). *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: Atores, programas e consequências para a educação pública*. Relatório de pesquisa. Campinas, 2021.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. *Ventury philanthropy na educação e Instituto Ayrton Senna: incidência em redes estaduais de ensino*. 2022 (no prelo)

ADRIÃO, T.; CROSO, C. Privatization of Education in Latin American Countries. *The Oxford Encyclopedia of School Reform*, 2022. Disponível em: <<https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-994;jsessionid=54A26BBDE4B81B1C1BF02DE3EA729AB4?rskey=ne6A6z&result=748>> Acesso em: 22 mar. 2023.

ADRIÃO, T.; CROSO, C.; MARIN, T. Como os filantropocapitalistas influenciam as decisões sobre a educação pública no Brasil: os “pactos” dos estados de São Paulo, Pará e Pernambuco. *Currículo Sem Fronteiras*, 2022, no prelo

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; DRABACH, N. A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização. *Políticas Educativas*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 96-108, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufgrs.br/index.php/Poled/article/view/107517/58360>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Brasília, DF: Anpae, 2019. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/GESTAO-MUNICIPAL-AYRTON-SENA.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

ARAUJO, G. C.; NASCIMENTO, R. P. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e77534, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/rBG8CYMkBbgqD4T4LpT3ytS/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 mar. 2022.

AVELAR, M. *Giving with an agenda: New philanthropy’s labour in “global” education networks of governance*. 2018. (Tese de doutorado)–University College London, Londres, 2018.

BISHOP, M.; GREEN, M. *Philanthrocapitalism: how rich can save the world*. Nova York: Bloomsbury Press, 2008.

BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.800, de 4 de Janeiro de 2019*. Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais; altera as Leis nºs 9.249 e 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e 12.114 de 9 de dezembro de 2009; e dá outras providências. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113800.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

CÁSSIO, F. et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e241711, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/kxDYrrv3sTJVFWThpTHZ7vc/?lang=pt>>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FABIANI, P.; HANAI, A. Fundos patrimoniais: desafios e benefícios da Lei 13.800/19. *Grantlab*, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://grantlab.gife.org.br/fundos-patrimoniais-desafios-e-beneficios-da-lei-13-800-19/>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

FABIANI, P. J. et al. *Fundos patrimoniais filantrópicos: sustentabilidade para causas e organizações*. São Paulo: Idis, 2019. Disponível em: <https://www.idis.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Livro_Fundos_Patrimoniais.pdf>. Acesso em: 24 Jun 2022.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). V. 1. Curitiba: CRV, 2018. Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/download_do_e-book.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

GARCIA, T.; COSSETIN, M; PEREIRA, E. O programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação - DHE. 2022 (no prelo).

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2005*. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2005.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2018*. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ra-iu-2018-web.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MARQUES, E. Government, political actors and governance in urban policies in Brazil and São Paulo: concepts for a future research agenda. *Brazilian Political Science Review*, v. 7, n. 3, p. 8-35, 2013.

MARTINS, E. M. *Movimento “Todos Pela Educação”*: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NATURA. *Instituto Natura: demonstrações financeiras em 31 de dezembro de 2018*. KPMG Auditores Independentes, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/DFs_Instituto-Natura-2018.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

NATURA. *Relatório Anual Natura 2020*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://static.rede.natura.net/html/sitecf/br/05_2021/relatorio_anual/Relatorio_Anuar_Natura_GRI_2020.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Private philanthropy for development. The development dimension*. Paris, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264085190-en>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Social impact investment 2019. The impact imperative for sustainable development*. Paris, 2019. Disponível em: <https://read.oecd-ilibrary.org/development/social-impact-investment-2019_9789264311299-en#page4>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Venture philanthropy in development. dynamics, challenges and lessons in the search for greater impact*. Paris, 2014. Disponível em: <<https://www.oecd.org/dev/Venture%20Philanthropy%20in%20Development-BAT-24022014-indd5%2011%20mars.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

PASQUALIN, P. Aspectos tributários dos endowments. Ibet, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.ibet.com.br/wp-content/uploads/2019/12/Artigo-Priscila-Pasqualin-IBET-tributos-1.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

PERONI, V.; CAETANO, R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623653910>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparing policies in a globalizing world: methodological reflections. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/8mHQ-WxVgJ3FsNd33BykLcSr/?format=pdf&lang=en>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

SOUZA, A. L. L.; SILVA, A. F. A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: dimensões e implicações sobre o direito à educação. 2022 (no prelo).

VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. 3 vol. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil.

as condições da oferta educativa a partir do estabelecido em Garcia e outros (2021), que delimitaram um conjunto de insumos relativos à infraestrutura, percurso e desempenho dos estudantes. Para infraestrutura, os insumos se dividem em condições gerais, dependências da escola e equipamentos. De acordo com essas autoras,

1. Condições gerais: refere-se à garantia de instalações gerais adequadas a oferta do ensino como: existência de água potável; rede de esgoto, energia elétrica, e coleta de lixo.
2. Dependências da escola: ambiente escolar com condições adequadas à realização de atividades de ensino como: sala de professores, sala de leitura/biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática e espaço para atividades recreativas e esportivas como quadra de esportes.
3. Equipamentos: TV, copiadora, impressora; computadores disponíveis para o uso dos estudantes e acesso à internet para pesquisas *online* [...] (GARCIA *et al.*, 2023, p. 14)

A opção por esses elementos se justifica, pois, parte-se da premissa de que o direito à educação se realiza pelo acesso à escola com efetividade no processo de ensino e aprendizagem, alicerçado na garantia de condições adequadas de qualidade, dentre elas, as materiais e as estruturais (CAMPANHA..., 2018; CARREIRA; PINTO, 2007; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SCHNEIDER, 2018).

Para a avaliação do percurso e desempenho dos estudantes nas escolas dos programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil buscamos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) sendo: taxa de abandono, reprovação, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹. Esses dados, além de

¹ Assim como apontado em Garcia e outros (2023), reconhecemos a limitação do indicador para avaliar a qualidade da proposta educacional em uma escola. Apesar disso, adotou-se os resultados medidos pelo Saeb como dado, uma vez que os programas Educação Integral e Jovem de Futuro fazem menção a melhoria dos indicadores de desempenho, que usam a nota padronizada do Saeb como referência.

permitir observar a trajetória dos estudantes nas escolas, ajudaram a verificar se os objetivos de melhoria desses indicadores se concretizaram, conforme amplamente divulgado pelos atores privados. Buscamos ainda, verificar se os resultados do Saeb sofriam interferência do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), que mensura o contexto socioeconômico dos estudantes brasileiros, informações coletadas pelo *Questionário do Estudante* que integra o Saeb.

Os períodos definidos para coleta e análise das condições da oferta educativa foram aos anos imediatamente anterior e posterior ao início da implantação dos programas e 2018, exceto para o Acelera Brasil que correspondeu ao primeiro ano em que Kanno e Domiciano (2023) localizaram nomes de turmas nos microdados do Censo Escolar que remetiam à sua existência, isso porque, relataram os autores, houve dificuldades para obter uma lista de escolas diretamente na Secretaria de Educação do Estado de Goiás, condição que se repetiu para o Programa Jovem de Futuro, conforme Ceccon e Monteiro (2023). Deste modo têm-se o período de 2007, 2009 e 2018 para o Programa de Educação Integral, 2011 e 2018 para Jovem de Futuro e 2007, 2014 e 2018 para o Acelera Brasil. Para o caso dos indicadores que avaliam o percurso e desempenho (aprovação, abandono e Saeb) utilizamos os dois últimos anos para os quais tínhamos dados disponíveis, sendo 2017 e 2019 para Jovem de Futuro e Educação Integral, intervalo que abarca o ano final e posterior às vigências dos respectivos programas, no caso do Acelera coletamos informações de 2011, 2013 e 2015. Para o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) os anos utilizados para os três programas foram 2013, 2015 e 2019.

Definido o período, passamos para seleção do conjunto de escolas que integraram a análise. Para o Programa de Educação Integral (PEI) havia lista disponível no site da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco que indicava 300 unidades, denominadas

Escolas de Referência no Ensino Médio (Erem), total alcançado em 2014, destas, 47² integraram o programa em toda série histórica. Nos programas Jovem de Futuro (PJF) e no Acelera Brasil (PAB), o desafio foi maior, pois não havia dados disponíveis nos sites oficiais das Secretarias de Educação. De acordo com Garcia e outros (2023) e Kanno e Domiciano (2023), fez-se uso da lei de acesso à informação³ via portais da Transparência Pública solicitando a lista de escolas onde os programas funcionavam no Pará e em Goiás, sem sucesso em ambas, obrigando os pesquisadores a buscarem outras fontes. Para o caso do Jovem de Futuro, Ceccon e Monteiro (2023) identificaram uma lista de escolas estaduais no município de Santarém em trabalho investigativo de Vanuza Ribeiro (2017), totalizando 24 unidades com o programa, as quais permaneceram até 2018, tornando-se este o grupo analisado no Pará (CECCON; MONTEIRO, 2023).

No Acelera Brasil, a amostra derivou da busca nos microdados do Censo Escolar, separando inicialmente as escolas em que haviam turmas de correção fluxo para toda série histórica da pesquisa, uma vez que eram nessas turmas que o programa atuava, resultando 61 escolas, após, verificou-se que, a partir de 2007, os microdados do censo incluíram a variável NO_TURMA (nome de turma) com designações como: ACELERA; ACEL I; ACEL II, ACE, evidenciando se tratar de turmas com o Acelera Brasil, chegamos então à amostra de 43 escolas que tiveram o programa em ao menos um ano entre 2007 e 2014⁴, último ano da vigência do Ter-

² Trabalhos de Moehlecke (2022); Dutra (2013) e Venco (2022), informam um conjunto de 50 escolas que se mantiveram no programa, entretanto identificamos duas que não integraram o PEI em 2009 e outra que teve suas atividades paralisadas em 2018, portanto, as excluímos da amostra.

³ Lei nº 12.527 (BRASIL, 2011), que regulamenta o acesso à informação.

⁴ Para o ano de 2011 não foram localizadas escolas que atendessem os critérios para os nomes das turmas, sendo, assim, excluído da análise (KANNO; DOMICIANO, 2022).

mo de Cooperação Técnico Pedagógico do Instituto Ayrton Senna com a Secretaria de Estado da Educação (BORGHI; DOMICIANO, 2023; KANNO; DOMICIANO, 2023).

A dificuldade em obter informações sobre as escolas, o número de alunos atendidos, os resultados educacionais dos programas Jovem de Futuro e Acelera, pode se relacionar ao controle das informações por parte dos atores privados que os administravam nas redes estaduais. Tanto o Instituto Unibanco (IU), responsável pelo Jovem de Futuro, quanto o Instituto Ayrton Senna (IAS), pelo Acelera, coletavam, processavam e tratavam dados das unidades educacionais independentes das Secretarias de Educação. Para ambos os programas, conforme Borghi e Domiciano (2023) e Ceccon e Monteiro (2023), existia limitação de divulgação de informações inscritas no documento que regulava a atuação do ator privado nos estados.

A base teórico-metodológica para identificar as implicações para o direito humano à educação foi a “*Matriz-guia para análise das consequências da privatização na e da educação, a partir do modelo dos 4As*”, elaborada coletivamente no âmbito dos seminários de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe), com base em autores como De Beco (2009) e Tomasevski (2004). Considerando as especificidades desta investigação, a matriz foi sistematizada por Silveira e Adrião (2023) trazendo para cada característica fundamental do direito humano à educação um conjunto de indicadores a serem observados nos programas.

Nos programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil as características consideradas foram: *disponibilidade* e *acessibilidade*. Sinteticamente, a primeira prevê que a educação esteja disponível a todos e todas em quantidade suficiente, por meio de instituições escolares, programas que alcancem todas e

todos estudantes, assim, para se concretizar, requer financiamento, espaços físicos adequados – infraestrutura, mobiliário, sanitários, água potável – docentes qualificados com salários competitivos em nível nacional, liberdade para ensinar e se sindicalizar, direitos trabalhistas e materiais didáticos em quantidade e adequados (laboratório, internet, biblioteca etc.) (SILVEIRA; ADRIÃO, 2023). A acessibilidade, característica indissociável da disponibilidade, demanda que as instituições escolares e programas sejam acessíveis para o conjunto dos estudantes levando em conta três dimensões: a não discriminação, o acesso físico e o acesso econômico, ou seja, a primeira dimensão relaciona-se à não discriminação, incluindo o acesso para os grupos mais vulneráveis, historicamente excluídos (deficientes, indígenas, quilombolas, mulheres, negros entre outros grupos); a segunda, implica na eliminação de barreiras físicas, como a da distância geográfica do equipamento escolar ou aquelas que impedem o acesso interno aos equipamentos escolares; a terceira dimensão, dessa característica fundamental, corresponde à acessibilidade econômica, que compreende oferecer condições de acesso gratuito à educação obrigatória para todos e todas, incluindo a eliminação de cobrança de taxas (SILVEIRA; ADRIÃO, 2023; TOMASEVSKI, 2004; XIMENES, 2014). Para tanto, as perguntas guias para cada uma das dimensões constam do Quadro 1, na próxima página.

Destaca-se que as análises deste texto se debruçam nos dados e indicadores já mencionados, de modo que não trataremos dos contextos sociais, econômicos e políticos de cada estado, fato que merece aprofundamento em pesquisas posteriores.

Organizamos este texto em três seções, para além desta introdução e das considerações finais. Na primeira apresentamos as principais características dos programas investigados e o objetivo prin-

Quadro 1: dimensões do direito humano à educação verificada nos programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil

Características	Perguntas-guia
Disponibilidade	Há existência de vagas em escolas em número equivalente aos alunos demandantes? Os programas são disponíveis ao conjunto de estudantes tendo em vista o número de escolas atendidas em relação ao total da rede (números escolas que tem o programa em comparação com o geral)? Quais as condições de oferta do programa: infraestrutura (laboratórios, biblioteca, quadra coberta, internet; número de alunos por turma)?
Acessibilidade	O programa se propõe a atender <i>todo</i> o seu público-alvo ou apenas uma parcela? O programa é acessível geograficamente a todos? Ou seja, o programa se apresenta distribuído de forma igualitária geograficamente?

Fonte: adaptado pelos autores com base em Silveira e Adrião (2022).

principal de cada um deles, na seção seguinte, trazemos a disponibilidade do programa para o conjunto de estudantes e a análise das condições da oferta educativa com base nos insumos mencionados; na seção três, exploramos os indicadores de percurso e desempenho dos estudantes nas escolas onde os programas vigiam, correlacionando-os ao Indicador Socioeconômico. Nas considerações finais, apresentamos as implicações para o Direito Humano à Educação, a partir do diálogo com os dados, considerando a duas características fundamentais e interligadas, quais sejam: disponibilidade e acessibilidade.

2 Os programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil: principais características

Nesta seção indicamos as instituições privadas que administram ou administraram os programas de Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil, bem como os anos em que eles vigoraram, a etapa de escolaridade atingida e o objetivo principal dos programas, pois entendemos serem informações fundamen-

tais para compreender o diálogo com os dados analisados mais à frente deste texto⁵.

Quadro 2: características gerais dos programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil

Programa	Instituição privada responsável	Estado	Ano de início	Ano de término	Etapas de escolaridade	Objetivo declarado
Educação Integral	De 2003 até 2007 - Instituto de Corresponsabilidade (ICE). Em 2008 torna-se política pública no estado de Pernambuco por meio do Programa de Educação Integral (PEI)	Pernambuco	2008	Vigente	Ensino Médio <i>Turno: Integral</i> - 45 horas-aula semanais <i>Semi-Integral</i> - 35 horas-aula semanais	O desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do estado de Pernambuco
Jovem de Futuro	Instituto Unibanco	Pará	2012	2018	Ensino Médio	Consolidar uma nova cultura de gestão (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 34) das unidades escolares, a fim de superar os baixos índices de rendimento escolar e a evasão escolar
Acelera Brasil	Instituto Ayrton Senna	Goiás	2007	2014	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	A correção de fluxo escolar e garantir educação de qualidade para todos os alunos das redes públicas de ensino

Fonte: elaborado pelos autores com base em Borghi e Domiciano (2022), Ceccon e Monteiro (2022), Garcia, Cossetin e Pereira (2022) e Moehlecke (2022)

A partir das informações do Quadro 2, nota-se que o Programa de Educação Integral é o único que se mantém vigente, inicia-se em 2003, por meio de um Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação e o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) (SILVA; DRABACH, 2023;

⁵ Para maior aprofundamento sobre os programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil, indicamos a leitura dos artigos que compõem este livro, especialmente o primeiro, assim como os artigos de Borghi e Domiciano (2022) e Garcia, Cossetin e Pereira (2022).

MOEHLECKE, 2022), porém tem sua gestão transferida para a Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Pernambuco, embora, conforme Moehlecke (2022), mantenha os principais objetivos delineados pelo ator privado, como, por exemplo, a melhoria da qualidade do ensino médio baseada no modelo de gestão por resultados, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação, institucionalizando-se como política em Pernambuco. Sob a gestão do estado, agregou outras metas, como a qualificação profissional no Ensino Médio, a expansão e a interiorização do modelo de educação integral e a capacitação de mão de obra conforme a vocação econômica da região.

O Programa Jovem de Futuro no Pará, parece fazer movimento inverso do PEI, pois, de acordo com Peroni e Caetano (2015), inicia-se em 2012 na fase de generalização deste programa no país, quando se tem a articulação do Ensino Médio Inovador (Proemi)⁶ com o Projeto “Jovem de Futuro”, do Instituto Unibanco, ou seja, começa associado tanto ao setor público, quanto ao privado, no entanto, segundo Pereira, Cossetin e Garcia (2023), em 2015, o PJF deixa a articulação com o governo federal, mantendo-se no estado do Pará sob a responsabilidade direta e exclusiva do Instituto Unibanco. Ambos os programas se voltam para o Ensino Médio, diferenciando-se quanto ao turno de atendimento, que se dá de forma integral (45 horas-aula semanais) e semi-integral (35 horas-aula semanais) no PEI e majoritariamente parcial no PJF conforme se comprovará mais à frente. Segundo o Instituto Unibanco, o Programa Jovem de Futuro tem como principal objetivo, intervir na cultura da gestão educacional e, por consequência, na gestão escolar, com fins de

⁶ Proemi foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 971 (BRASIL, 2009), durante o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva.

superar os baixos índices de rendimento escolar e melhorar as taxas de evasão. Já o Acelera Brasil, implantado em Goiás, volta-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como foco a melhoria da qualidade da educação por meio da redução das Taxas de Distorção Idade-Série. Goiás é citado por Lalli (2000) e Oliveira (2002) como um dos primeiros estados a ter o programa de autoria do Instituto Ayrton Senna, implementado no final da década de 1990, porém, segundo Borghi e Domiciano (2023) não há informações públicas relativas às escolas e alunos atendidos ou resultados do programa desse período para o estado, tampouco para os anos de 2012 a 2014 em que tem documento formalizando o convênio entre o Instituto Ayrton Senna e a Seduc.

Um ponto comum entre os programas, reside no objetivo da “melhoria da qualidade educacional”, a partir da evolução de determinados indicadores como rendimento escolar, evasão escolar, distorção idade-série. A concepção de qualidade dos atores privados, restringe-se à evolução desses indicadores que, isoladamente, não são capazes de influenciar na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Essa concepção restrita, assentada exclusivamente nos resultados das avaliações externas e da correção do fluxo escolar, como é o caso do Acelera Brasil, não se traduzem em sucesso educacional conforme amplamente demonstrado por autores desse campo de estudo (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2004; FREITAS, 2013; MELLO; BERTAGNA, 2020; PINTO, 2014a).

3 Análise das condições da oferta educativa: atendimento e infraestrutura nos programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil

O art. 10º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b) define que os estados devem assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade o ensino médio a todos

que o demandarem, lembrando no art. 8º que os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, este ainda não regulamentado. Desse modo, é mais comum no estado brasileiro que as redes estaduais concentrem a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, deixando à cargo dos municípios a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, processo que no Brasil ficou conhecido como municipalização do ensino fundamental, catalisado no final dos anos de 1990 pela Emenda nº 14, de 12 de setembro de 1996⁷ (BRASIL, 1996a). Os dados expostos na Tabela 1 (próxima página) confirmam o exposto.

De modo geral, as matrículas decaem em praticamente todas as etapas da educação básica nos estados analisados, com destaque para os anos iniciais do Ensino Fundamental que decrescem 91% em Pernambuco, 58% no Pará e 73% em Goiás. A oferta da Educação Infantil está presente em Pernambuco e Goiás no início da série histórica, mas deixa de existir no ano de 2018 neste último estado. No Pará as matrículas dessa etapa de escolaridade registram aumento de 2007 para 2009, mas há decréscimo em 2018 de 90% em relação a 2014. O Ensino Médio regular em turno parcial também reduz matrículas nos três estados, perfazendo 54% em Pernambuco, 9% no Pará e 25% em Goiás no período destacado.

O Educação Integral encontra-se em outra condição, crescendo nas três localidades, chegando em 2018 a 131.809 matrículas em Pernambuco, 5.081 no Pará e 14.089 em Goiás, situação que pode ser explicada, ao menos em parte, pelas políticas nacionais desde início dos anos 2000, que vem estimulando a oferta da edu-

⁷ Processo que se deu de forma diferenciada no território brasileiro, mas que culminou na transferência das matrículas do ensino fundamental para os municípios na maioria dos estados, entes federados mais frágeis técnica e financeiramente. (ARELARO, 1999; OLIVEIRA, 1999; PINTO, 2014b).

Tabela 1: matrículas nas etapas e modalidades da Educação Básica nas redes estaduais de Pernambuco, Pará e Goiás (2007-2018)

Ano		2007	2009	2011	2013	2014	2018	
Pernambuco Rede Estadual	EI	5.104	3.873	2.654	2.249	2.265	2.248	
	EF (AI)	100.060	74.795	52.399	21.367	15.283	9.011	
	EF (AF)	343.697	314.853	294.014	240.246	204.683	149.774	
	Ensino Médio Regular	Turno Parcial	316.311	322.216	261.778	214.804	201.341	146.279
		Turno Integral	8.420	18.466	63.132	94.510	109.011	131.809
	Ensino Médio Integrado ou normal técnico	Turno Parcial	40.270	32.326	21.737	16.297	13.851	2.973
		Turno Integral	0	144	3.885	6.169	7.814	15.425
Pará Rede Estadual	EI	94	823	554	564	573	74	
	EF (AI)	135.452	110.582	88.949	73.366	67.333	56.434	
	EF (AF)	208.394	184.310	169.910	154.997	149.642	131.739	
	Ensino Médio Regular	Turno Parcial	342.104	318.557	315.447	314.600	316.075	312.436
		Turno Integral	-	0	204	480	819	5.081
	Ensino Médio Integrado ou normal técnico	Parcial	184	747	2.344	3.435	3.804	5.688
		Turno Integral	-	165	99	132	95	0
Goiás Rede Estadual	EI	1.192	433	465	164	124	0	
	EF (AI)	76.639	57.012	42.422	31.535	29.277	20.360	
	EF (AF)	292.058	255.488	236.041	217.020	215.953	228.088	
	Ensino Médio Regular	Turno Parcial	236.767	228.761	221.896	211.082	208.938	178.349
		Turno Integral	-	683	487	3.824	4.663	14.089
	Ensino Médio Integrado ou normal técnico	Turno Parcial	264	76	0	278	327	153
		Turno Integral	-	0	0	0	0	17

Fonte: elaborada pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/ Inep 2007-2018 (INSTITUTO NACIONAL..., 2021).

Legenda: EI - Educação Infantil (creche e pré-escola); EF (AI) - Ensino Fundamental (anos iniciais); EF (AF) - Ensino Fundamental (anos finais).

cação em tempo integral, especialmente as ligadas ao financiamento, como é o caso da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb (BRASIL, 2007), o qual, dentre outras coisas, ampliou o valor por aluno destinado aos estados e municípios que ofertavam educação em tempo integral. Moehlecke (2022) rememora outras políticas como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do qual fazia parte o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que estavam associados um conjunto de programas educacionais, dentre eles, o Mais Educação, voltado à educação integral; o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) de 2009, com foco na educação não-profissionalizante; o Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁸ que estabelece na sua meta 6 ampliar a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até o final da vigência do Plano e, mais recentemente, tem-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, originada de Medida Provisória no governo de Michel Temer, que reformou o Ensino Médio e, dentre as alterações, está a ampliação progressiva da carga horária de 800 para 1.400 horas anuais no prazo de cinco anos, com pelo menos 1.000 horas anuais a partir de março de 2017 (BRASIL, 2017).

O Ensino Médio é o foco dos programas Jovem de Futuro e Educação Integral, aqui analisados respectivamente no Pará e em Pernambuco, este último voltado ao Ensino Médio de tempo integral e, ao se institucionalizar como política no estado, deu ênfase em “[...] integrar Ensino Médio à educação profissional [...]”

⁸ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

(PERNAMBUCO, 2008). Neste segmento do Ensino Médio Integrado⁹, os dados de matrículas revelam ampliação em Pernambuco no turno integral e redução na oferta em tempo parcial, de modo que de 40.270 matrículas em 2007, chega-se a 2.973 em 2018. No Pará, ao contrário de Pernambuco, o Ensino Médio Integrado se amplia no turno parcial e zera no integral, estando na contramão do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 71).

Para o caso do Programa Acelera Brasil, chama atenção a busca pelo ator privado para melhorar o fluxo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a tendência indicada pelas matrículas mostra que o estado tem se desresponsabilizado pela oferta dessa etapa de escolaridade.

3.1 Cobertura da oferta educacional dos programas de Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil em relação às redes estaduais do Pará, de Pernambuco e Goiás

Os dados que seguem correspondem a cobertura da oferta educativa por parte dos programas estudados, para tanto, o período abarca o ano anterior à vigência e 2018 – final para PJJ e último ano da amostra para PEI, que se mantém vigente – isso, quando se tem dados disponíveis para os dois anos de referência. Para análise, primeiro trazemos os programas voltados para o Ensino Médio e, após, o Acelera Brasil que tem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, para o qual, apresentamos a cobertura

⁹ Trata-se da formação profissional integrada ao Ensino Médio, permitindo ao estudante concluir seus estudos nesta etapa de escolaridade com uma formação técnico-profissional.

do atendimento aos estudantes em Distorção Idade-Série, considerando a especificidade temporal já destacada.

O primeiro programa analisado é o Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, as informações que compõem a Tabela 2, originam-se de fontes diferentes, uma vez que não localizamos dados publicados sobre as escolas participantes do PJF em toda série histórica que pudesse compor um quadro de análise, isso porque, o Instituto Unibanco detinha a titularidade do Sistema de Gestão de Projetos (SGP), que coletava os dados das escolas, leia-se estudantes, professores, gestores, de modo que a Secretaria de Educação, ao romper o termo de cooperação com o Instituto em dezembro de 2018, teve restrições de acesso aos dados da plataforma privada (CECCON; MONTEIRO, 2023; PEREIRA; COSSETIN; GARCIA, 2023).

Tabela 2: matrículas nas escolas com Programa Jovem de Futuro no Pará em relação às matrículas estaduais no Ensino Médio (regular e integrado), turno parcial e integral – 2018

Etapa/modalidade	Turno	Total do estado	Total no PJF - informado no relatório do Instituto Unibanco	Total no PJF - informado no site da Secretaria de Educação
		2018	2018	2018
Ensino Médio (Regular + Integrado)	Parcial	323.205	97.257	109.960

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos dados da Secretaria Estadual de Educação do Pará (PARÁ, 2021) e Relatório Instituto Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2018b).

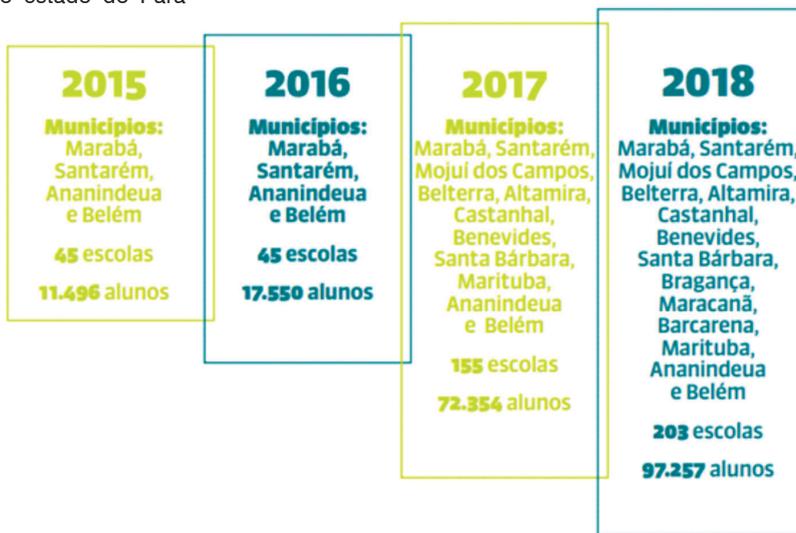
Ao considerar os estudantes que o Instituto Unibanco declara atender em 2018, conforme se visualiza pela Ilustração 1, temos um percentual de 30% de todo Ensino Médio (regular e integrado, integral e parcial) da rede estadual do Pará, taxa que se amplia para 34% com os números da lista publicada pela Secreta-

ria de Educação em seu site¹⁰. Até o encerramento do programa, em dezembro de 2018, verifica-se que o Instituto Unibanco, ao implantar seu modelo de gestão à rede pública do Pará, incidiu sobre a educação de uma parcela dos jovens paraenses que frequentava o Ensino Médio, provocando desigualdades, já que a universalidade de acesso nunca foi a pauta do programa, bem como, o atendimento real esteve longe de atingir a totalidade da oferta para essa etapa de ensino, ao contrário, a experiência do PJJ no Pará, nos sete anos de incidência, esteve presente em percentual pouco expressivo da população escolar, nucleada nos grandes centros metropolitanos, conforme Ilustração 1. Este cenário de incidência se altera nos anos finais do acordo firmado, quando da expectativa de renovação do projeto, mas, de fato, a existência material é dentro de um grupo restrito e com resultados questionáveis, haja vista que o próprio Instituto Unibanco, em seu relatório de 2018, reconhece que o Pará “foi o único estado do Jovem de Futuro que não registrou avanço no indicador [Ideb]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2018a, p. 10).

Retoma-se os dados de matrículas expostos na Tabela 2, pois ao mesmo tempo que se nota decréscimo na oferta do Ensino Médio regular (turno parcial e integral somadas) de 9% , observa-se que, nos anos de 2012 e 2018, período da incidência do programa, há crescimento positivo, porém, no grupo de escolas de Santarém, analisado por Ceccon e Monteiro (2023), houve movimento contrário, ou seja, enquanto as matrículas nas escolas da rede estadual paraense aumentavam naquele período, aquelas com o PJJ diminuíram, o que pode indicar aumento da taxa de evasão nessas es-

¹⁰ As listas de escolas participantes do PJJ, nos anos 2017 e 2018, foram retiradas do site Consulta de Escola, da Secretaria de Educação do Pará (PARÁ, 2021). Anos anteriores a 2017 não estavam mais disponíveis para consulta, de modo que fizemos uso de arquivos pessoais de backup, uma vez que os dados consultados foram excluídos da consulta pública.

Ilustração 1: evolução da incidência do Programa Jovem de Futuro nas escolas do estado do Pará



Fonte: Instituto Unibanco, 2018b, p. 7.

colas com incidência do PJF (CECCON; MONTEIRO, 2023), fato a ser aprofundado. No entanto, a taxa de matrícula líquida oferece pistas a esse respeito. No ano de 2018, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) (IBGE, 2022), a população de 15 a 17¹¹ anos residente no Pará era de aproximadamente 476 mil jovens, o total de matrículas no Ensino Médio para esta faixa etária correspondia a 221.814 o que perfaz uma taxa de matrícula líquida de 46,60%, evidenciando que um contingente populacional de 254.186 estudantes desta faixa etária ainda não havia alcançado o sistema de ensino. Não é à toa que Ceccon e Monteiro (2023), chamam atenção para o fato de não identificarem ações motivadas pelo Instituto Unibanco de

¹¹ A faixa etária de 15 a 17 anos corresponde a idade para cursar o Ensino Médio, de duração de três anos e toma por base o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

buscar ativamente os estudantes em idade considerada adequada para cursar esta etapa de escolaridade.

Já no estado de Pernambuco, as matrículas, por turno de atendimento, evidenciam a ampliação da oferta integral e a redução da parcial de 2007 para 2018, como anteriormente demonstrado, no entanto, a somatória geral revela queda de 68.515 matrículas, decréscimo de 18,7%, ou seja, há encolhimento da oferta em uma etapa de escolaridade que tem sua demanda ampliada seja pela melhoria do fluxo escolar do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007) ou pela obrigatoriedade da matrícula na faixa etária de 15 a 17 anos, trazida pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que provoca os sistemas de ensino a ampliar a oferta (SILVA, 2020) informação indicada na Tabela 3.

Tabela 3: matrículas nas escolas com Programa de Educação Integral em Pernambuco em relação às matrículas estaduais no Ensino Médio (regular e integrado), turno parcial e integral (2007 e 2018)

Etapa/modalidade	Turno	Total do estado		Total no PEI	
		2007	2018	2007	2018
Ensino Médio (Regular + Integrado)	Parcial	356.581	149.252	2.571	33.414
	Integral	8.420	147.234	21.875	118.898
	Totais	365.001	296.486	24.446	152.312

Fonte: elaborada pelos autores a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais¹² (LDE, 2022) e microdados do Censo Escolar 2007 e 2018 (INSTITUTO NACIONAL..., 2021).

No que se refere à cobertura via Programa de Educação Integral, no ano anterior à sua transferência para o estado, as matrículas do Ensino Médio de turno integral (regular e integrado) encon-

¹² Ver <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

trava-se majoritariamente ofertada pelo ator privado, o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE); no turno parcial, o atendimento via PEI não chegava a 1% do total de matrículas. Somando-se os dois turnos, temos cerca de 7% de todos os estudantes do Ensino Médio em Pernambuco sob a interferência direta das ações do Instituto, lembrando com Moehlecke (2022) que os jovens eram selecionados por meio de prova, no início da gestão do ICE, tendo em vista que o Instituto buscava criar centros de ensino de excelência, após proibição desse seletivo pelo Ministério Público, tiveram que receber os estudantes próximos da escola, de qualquer idade, que se candidatavam aos colégios e podiam frequentar o turno integral, porém, como a demanda sempre foi maior do que a oferta, o critério que prevaleceu foi o “mérito”, selecionando-se os estudantes pelo histórico escolar o que manteve o acesso restrito a um grupo seletivo de jovens mesmo após sua transferência para Secretaria de Educação¹³.

À medida que a Secretaria Estadual de Educação passou a gerir o PEI em 2018, ainda que apoiada nas normas advindas do ICE, a oferta se ampliou nos dois turnos de atendimento, representando 22,38% da oferta no parcial e 80% no integral. Isso mostra que o PEI alcançou a maioria dos estudantes matriculados no Ensino Médio no turno integral ou semi-integral. No entanto, é importante destacar que a população residente de 15 a 17 anos em Pernambuco correspondia a 483 mil jovens em 2018¹⁴, somando-se a oferta das esferas municipal, federal e privada no estado na mesma faixa etária,

¹³ Para maior aprofundamento a esse respeito ver Moehlecke (2022); Moehlecke, Borghi, Cecon e Silveira (2022), no primeiro texto deste livro.

¹⁴ Dados de população coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, oriundos da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad), segundo trimestre (IBGE, 2022).

tinha-se um total de 265.717 matrículas o que resultava em 55% dos estudantes de 15 a 17 anos que acessavam o Ensino Médio no estado e 217.283 que não estavam na mesma condição. Ainda que a taxa de matrícula bruta¹⁵ indicasse 87% de estudantes nos últimos anos da educação básica, resta saber onde estão os demais jovens dessa etapa da escolaridade obrigatória que não aparecem na estatística. Essa pode não ser uma realidade de Pernambuco e Pará, pois, conforme Simões (2019), em 2017, o Brasil tinha cerca de 1,5 milhão de crianças e jovens entre 4 e 17 anos fora da escola, sendo que 57% concentravam-se na faixa etária de 15 a 17 anos, somando, aproximadamente, 850 mil estudantes, no entanto, esse aspecto não parece figurar dentre as preocupações dos atores privados, visto que o foco está nos resultados e não no acesso universal.

O último programa a se analisar, que difere dos demais quanto ao público-alvo e objetivo, é o Acelera Brasil, que se propõe a atender exclusivamente os estudantes em distorção idade/série, ou seja, àqueles matriculados com dois anos acima da idade teoricamente considerada adequada para o ano/série que estão, de modo que faz mais sentido apresentar essa cobertura.

Assim como demonstraram Kanno e Domiciano (2023), o atendimento via PAB parece deixar de fora a maioria das crianças que se encontra nessa condição, não chegando a todas as crianças conforme preconiza o Instituto Ayrton Senna. Nota-se queda na quantidade de crianças em distorção idade/série, no entanto, trata-se de uma queda generalizada nas matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental, como se observou anteriormente.

¹⁵ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), taxa de matrícula bruta corresponde ao percentual de pessoas matriculadas em determinada etapa da educação básica em relação à população na faixa etária teoricamente adequada a mesma etapa de ensino. Matrícula bruta no Ensino Médio em 2018 no estado de Pernambuco correspondia a 418.658.

Tabela 4: número de estudantes em distorção idade/série na rede estadual de Goiás e nas turmas em que se localizou o Programa de Acelera Brasil (PAB) - Ensino Fundamental - anos iniciais (2007-2014)

	2007	2012	2013	2014	2018
Rede estadual de Goiás	15.328	6.100	4.541	3.396	1.262
Acelera Brasil	1.227	67	76	53	0
% de atendimento via PAB	8%	1.09%	1.67%	1.56%	-

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do censo escolar (INSTITUTO NACIONAL..., 2021).

3.2 Condições infraestruturais das escolas com os Programas Educação Integral, Jovem de Futuro e Acelera Brasil

A *garantia do padrão de qualidade* é um dos princípios educacionais instituído pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e pelo artigo 3º, inciso IX, da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). É, então, “um elemento constitutivo do direito à educação” (SENA, 2014, p. 270). E, para que este direito se efetive, são necessárias condições de qualidade, dentre elas, as materiais e estruturais (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018; CARREIRA; PINTO, 2007; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SCHNEIDER, 2018). Não desconsideramos outras dimensões da qualidade da educação e da escola, por exemplo, formação de professores, gestão democrática, acesso e permanência de estudantes, como parte constituinte da qualidade da educação e da escola, porém trataremos exclusivamente da dimensão das condições materiais partindo da seleção das variáveis consideradas por Garcia *et al.* (2021), conforme apresentadas anteriormente.

Para análise, respeitamos as peculiaridades dos recortes temporais das redes estaduais de ensino de Goiás, de Pernambuco e do Pará. Esta opção apresenta limites para construção, neste mo-

mento, de articulação conjunta dos dados levantados para os três programas, no entanto, reforçamos que o objetivo desta seção é localizar pontos comuns e, talvez, divergentes, no que se refere às condições da oferta educativa, mais especificamente, sobre a infraestrutura no período em que os programas estiveram vigentes, com vistas a identificar implicações para o Direito Humano à Educação.

No que se refere à amostra das escolas aqui analisadas, retomase que, no decorrer de sua vigência, o Programa de Educação Integral preservou um conjunto de 47 instituições, quanto ao Jovem de Futuro, obtivemos acesso a 24 instituições no município de Santarém, que participaram de todos os ciclos do programa, diferentemente do Acelera Brasil, que teve variação para cada ano da coleta, em razão da rotatividade do programa na rede de Goiás, ainda assim, consideramos 43 unidades que em algum momento da série histórica tiveram a incidência do ator privado por meio do PAB. Para análise da infraestrutura, além dos dados coletados via microdados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL..., 2021), contribuíram, também, as considerações de Ceccon e Monteiro (2023) sobre o Programa Jovem de Futuro, de Kanno e Domiciano (2023), acerca do Programa Acelera Brasil, assim como, de Moehlecke (2022) e Venco (2022), a respeito do Programa de Educação Integral.

Os dados revelam que, nos anos iniciais à vigência dos programas, as escolas tinham melhores condições de infraestrutura que as demais ofertantes das redes estaduais das mesmas etapas de ensino, demonstrando que os atores privados tenderam a privilegiar sua incursão em escolas materialmente mais bem aparelhadas, fato que corrobora com as análises de Ceccon e Monteiro (2023) e Kanno e Domiciano (2023).

As informações da Tabela 5, em que aparece a situação inicial ou anterior a efetivação do acordo entre o setor público e priva-

Tabela 5: condições da oferta educativa das escolas com os programas Jovem de Futuro, Acelera Brasil e Educação Integral ano inicial* em relação às escolas das redes estaduais do Pará, Goiás e Pernambuco

CATEGORIA	CONDIÇÕES	2011		2007		2007	
		Pará Estadual EM	PJF Santarém	Goiás EF (AI)	PAB	Pernambuco Estadual EM	PEI
Condições gerais	Água filtrada	77,00%	91,70%	90,37%	88,57%	80,90%	85,10%
	Rede Pública de Energia Elétrica	99,00%	100,00%	93,52%	97,14%	99,90%	100,00%
	Rede Pública de Esgoto	16,70%	4,20%	36,35%	34,29%	65,60%	57,40%
	Coleta Periódica de Lixo	93,90%	100,00%	94,30%	100,00%	94,50%	93,60%
Dependências	Lab. de Informática	78,90%	91,70%	23,97%	17,14%	66,20%	85,10%
	Lab. de Ciências	41,10%	66,70%	4,32%	8,57%	27,60%	54,70%
	Sala de leitura	18,30%	16,70%	63,46%	74,29%	---	93,60%
	Biblioteca	75,20%	83,30%				
	Sala de Professores	90,20%	100,00%	84,48%	85,71%	92,30%	91,50%
	Quadra coberta	50,00%	50,00%	36,15%	48,57%	---	---
Equipamentos	TV	94,50%	100,00%	99,10%	100,00%	98,60%	100,00%
	Retroprojetor	66,90%	83,30%	---	---	87,90%	91,50%
	Projetores multimídia (Datashow)	---	---	---	---	---	---
	Impressora	92,10%	100,00%	96,27%	100,00%	92,60%	93,60%
	Copiadora	20,10%	58,30%	19,65%	8,57%	21,70%	38,30%
	Computadores	94,90%	100,00%	96,66%	100,00%	95,60%	83,00%
Acesso à internet	Internet	77,60%	100,00%	44,99%	40,00%	78,80%	68,10%
	Banda larga	55,50%	87,50%	---	---	---	---

Fonte: elaborada pelos autores com base nos microdados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL..., 2021). Legenda de cores: vermelho – menor proporção de oferta do insumo; verde – maior proporção do insumo.

* Observação: Ano anterior ao início da vigência para o Programa Jovem de Futuro e Educação Integral; ano inicial identificado nos microdados do Censo Escolar para o Acelera Brasil

do, revelam que a amostra das escolas com a presença dos programas possuem melhor aparelhamento infraestrutural quando comparadas com as demais ofertantes de suas respectivas redes nas mesmas etapas de ensino, dado expresso pela maior propor-

ção dos insumos nas instituições com os programas e menor proporção nas outras escolas, constatações identificadas no quadro pelas células na cor verde e vermelha.

Chama-nos atenção o fato de a proposta de intervenção educacional dos entes privados no PJJ e PAB marginalizarem em suas ações as questões de infraestrutura, mas instalem-se em escolas com condições materiais superiores. No caso do PEI, reconhece-se que a infraestrutura não passa despercebida pelo ator privado, já que a expectativa de sucesso do programa está correlacionada com a “dotação orçamentária própria, além de uma reestruturação física para instalação de laboratórios e outros equipamentos” (MOEHLECKE, 2022). Os microdados do Censo Escolar evidenciaram a incidência majoritária dos programas em escolas urbanas. Ainda, percebe-se uma maior concentração nos maiores adensamentos populacionais, principalmente, nas escolas com PJJ (CECCON; MONTEIRO, 2023; PEREIRA; COSSETIN; GARCIA, 2023) e PEI (VENCO, 2022), quanto ao PAB, tal assertiva se mostrou de difícil prognóstico, pois a falta de transparência dos dados dificultou a localização precisa do conjunto de escolas (KANNO; DOMICIANO, 2023).

Quanto aos elementos infraestruturais compilados na Tabela 6, mesmo considerando a diversidade amostral para o caso do PAB, a existência dos programas não representa, necessariamente, uma melhora destes aspectos nas escolas em que incidiram, ao contrário, há indicadores que pioram nas coletas realizadas no último ano da série. Se pensarmos os elementos arrolados como imprescindíveis para a oferta de qualidade da educação, os dados apontam o quanto a rede estadual ainda está distante de garantir a totalidade destes insumos nas escolas sob sua responsabilidade. Surpreende negativamente a ausência de condições sanitárias mínimas em parte das unidades escolares, como é o caso de água

Tabela 6: condições da oferta educativa das escolas com os programas Jovem de Futuro, Acelera Brasil e Educação Integral em relação às escolas das redes estaduais do Pará, Goiás e Pernambuco – ano final

CATEGORIA	CONDIÇÕES	2018		2014		2018	
		Pará Estadual EM	PJF Santarém	Goiás EF (AI)	PAB	Pernambuco Estadual EM	PEI
Condições gerais	Água filtrada	86,80%	100,00%	93,58%	100,00%	91,30%	91,50%
	Rede Pública de Energia Elétrica	99,50%	100,00%	98,49%	100,00%	100,00%	100,00%
	Rede Pública de Esgoto	21,80%	12,50%	41,13%	0,00%	58,60%	59,60%
	Coleta Periódica de Lixo	93,40%	100,00%	93,96%	100,00%	95,10%	100,00%
Dependências	Lab. de Informática	88,50%	75,00%	88,30%	100,00%	84,90%	89,40%
	Lab. de Ciências	53,40%	66,70%	7,17%	0,00%	39,50%	53,20%
	Sala de leitura	31,80%	45,80%	70,94%	50,00%	13,30%	14,90%
	Biblioteca	57,80%	62,50%			89,10%	93,60%
	Sala de Professores	88,50%	100,00%	82,64%	100,00%	92,30%	89,40%
	Quadra coberta	36,70%	25,00%	43,77%	50,00%	34,70%	17,00%
Equipamentos	TV	79,40%	95,80%	98,11%	100,00%	82,20%	83,00%
	Retroprojetor	18,20%	20,80%	---	---	35,50%	38,30%
	Projetores multimídia (Datashow)	90,40%	100,00%	---	---	86,80%	87,20%
	Impressora	66,20%	62,50%	98,49%	100,00%	71,10%	59,60%
	Copiadora	21,30%	8,30%	59,62%	100,00%	55,80%	70,20%
	Computadores	90,90%	100,00%	100,00%	100,00%	99,10%	97,90%
Acesso à internet	Internet	81,30%	100,00%	92,08%	100,00%	96,90%	97,90%
	Banda larga	66,20%	87,50%	---	---	76,60%	85,10%

Fonte: elaborada pelos autores com base nos microdados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL..., 2021). Legenda de cores: vermelho – menor proporção de oferta do insumo; verde – maior proporção do insumo.

filtrada, coleta de lixo e rede pública de esgoto, principalmente no estado do Pará. Também, se destaca a falta de dependências especializadas próprias para os desenvolvimentos de atividades pedagógicas, como laboratórios de informática e ciências, biblioteca e quadra em muitas escolas, o que sugere que a oferta do ensino se limita aos espaços das salas de aulas.

Na categoria equipamentos, constata-se mais uma vez ausências, como no caso das escolas com o PEI, que não chegaram a

100% em nenhum insumo, o que mais se aproximou dessa proporção foi o item “computadores”, ainda assim, 1,2 pontos percentuais inferior às unidades da rede estadual. As instituições com PAB estão em melhor condição, mas rememora-se que, no ano de 2014, a amostra coletada foi reduzida, o que significa que os dados tabulados não, necessariamente, representam a oferta plena destes insumos. No PJJ, por se tratar de uma amostra fixa, verifica-se que os insumos impressoras e copiadoras pioraram em relação às outras escolas da rede, com destaque para copiadora que encolheu 13 pontos percentuais.

Quanto ao acesso à internet, nas escolas com PAB e PEI as amostras indicavam que, no primeiro ano da coleta, o acesso digital não se generalizava para todas as instituições onde os programas funcionavam, condição que se manteve para as unidades com PEI em 2018. O acesso à banda larga, visualizado nas escolas com PEI e PJJ, no último ano de coleta, não significa que a velocidade da internet era adequada, permitindo o uso dos recursos eletrônicos de transmissão de dados. Em um mundo interconectado e com o forte apelo às novas tecnologias da informação no campo educacional, estranha-se que mais de 10% das escolas do PJJ e PEI não tinham acesso à internet de banda larga. Nesses dois programas que se tem amostra fixa de instituições escolares para todo período, percebeu-se pouca evolução ou até piora nos indicadores analisados, no PEI, principalmente nos insumos relacionados às dependências (laboratório de informática e quadra coberta) e equipamentos (TV, retroprojetor, impressora e copiadora) e no PJJ, laboratório de ciências, salas de professores, TV e impressora. Ao compará-las com as escolas da rede estadual, também se visualiza piora em relação à progressão no quadro geral dos estados. Essa diferença talvez se deva ao fato de as escolas da rede estadual terem, no geral, apre-

sentado melhora por conta de partirem de patamares mais baixos. Ainda, quando as instituições do PJJ e do PEI são comparadas com o ponto de onde partiram, registra-se a diminuição de equipamentos que, ou são substituídos por novas tecnologias ou, simplesmente, se deterioram no tempo, não havendo substituição. Os insumos que mais sofrem redução são: laboratório de informática, biblioteca e quadra coberta no PJJ e a sala de professores e laboratório de ciências no PEI.

Diante disto, salientamos que a lista de insumos apresentada permite uma leitura parcial da realidade enfrentada para as redes de ensino no que tange às condições de oferta, investigações futuras podem estender a coleta para outras variáveis, possibilitando novas relações analíticas com as particularidades de cada localidade. Como exemplo, cita-se a variável computadores nas instituições em que funcionaram o PJJ em Santarém, o fato de o percentual indicar que todas as escolas tinham computadores não significa que estivesse ao alcance de todos os estudantes, pois o número de equipamentos disponibilizados por escola parece insuficiente para atender todos os alunos das instituições, acesso que piora no transcurso temporal.

O conjunto de escolas analisadas do PJJ Santarém alcançou a totalidade de escolas que declaravam ter computador nos microdados do censo em 2018; entretanto, conforme Tabela 7 (na próxima página), a quantidade de computadores para utilização dos alunos ficou mais precária se analisada a variável que diz respeito a esse tipo de computadores (QT_COMP_ALUNO). Cinco escolas não tinham computadores disponíveis para uso dos alunos e 14 escolas tinham até 20 computadores em 2018, situação que sugere ser mais grave se considerar as matrículas dos 24 estabelecimentos de ensino, que, em 2011, era de 17.308 estudantes e, em 2018, 12.130 estudantes (CECCON; MONTEIRO, 2023).

Tabela 7: relação entre quantidade de computadores para uso dos alunos e a quantidade de escolas do PJF em Santarém/PA(2011 e 2018)

Quantidade de computadores para uso dos alunos	Escolas 2011	Escolas 2018
0	0	5
1-10	6	4
11-20	3	10
21-30	9	4
31-40	2	1
41-50	1	0
Total de escolas*	21	24

Fonte: elaborada pelos autores com base nos microdados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL..., 2021).

Nota: * As omissões de respostas para o ano de 2011 decorrem dos casos de “missing value” do Censo Escolar, fato recorrente na análise dos microdados pelo *software* SPSS.

4 Desempenho dos estudantes

O percurso escolar dos estudantes nas escolas que integraram os programas desta investigação também foi objeto de análise, para tanto, levantamos as taxas de abandono, aprovação e as notas do Saeb, sendo as duas últimas variáveis as que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁶. O uso da taxa de aprovação e nota padronizada do Saeb, em separado, objetivou verificar se a atuação do programa incidia no fluxo ou no resultado da avaliação externa, indicadores que aparecem associados no Ideb. Em razão dos diferentes momentos de vigência dos programas, o período correspondeu aos dois últimos anos para

¹⁶ O Ideb varia de 0 a 10, reúne dados de fluxo (aprovação escolar) e desempenho em avaliação externa (nota padronizada do Saeb), é um importante condutor de políticas públicas uma vez que usado como parâmetro de qualidade da educação e ferramenta de acompanhamento de metas.

os quais se tinham dados disponíveis para o Jovem de Futuro e Educação Integral, sendo 2017 e 2019, intervalo que abarca os anos finais e posterior à vigência; no caso do Acelera as informações corresponderam a 2011, 2013 e 2015. Após os indicadores de desempenho, apresentamos o Índice de Nível Socioeconômico (Inse) de 2013, 2015 e 2019 para os três programas, buscando suas possíveis correlações com o desempenho escolar.

O desafio maior para a análise na série histórica consistiu nas mudanças entre os índices, suas formas de cálculo e parâmetros. O Ideb do ensino médio, por exemplo, não publicizava os resultados da nota padronizada do Saeb *por escola* antes de 2017 e o ano seguinte de divulgação foi 2019, por se tratar de indicador calculado bianualmente. Os programas Educação Integral (PEI) e Jovem de Futuro (PJF), ambos voltados para o Ensino Médio, iniciaram em 2008 e 2012, respectivamente; como não há dados de desempenho divulgados por escola para esses anos, a comparação da situação anterior e posterior à vigência dos programas, ficou impossibilitada. Apesar disso, consideramos que os anos coletados oferecem pistas importantes para pensar a incidência dos atores privados no percurso dos estudantes nas redes estaduais.

Ao analisar as notas do Saeb, o movimento das médias nas escolas do PJF teve aumento, saindo de 3,85, em 2017, para 4,07, em 2019. O percentual de aprovação cresceu (6,37 p.p.) e houve queda na média da taxa de abandono (11,37 p.p.), de 2011 para 2018, no conjunto das 24 escolas analisadas. Ainda que se observe certa evolução nas taxas analisadas, não parece haver relação direta com o programa que esteve um curso, primeiro porque se observou redução das matrículas especialmente nessas instituições, o que contribui para que se tenha um público mais “seleto”, de modo a permitir queda no abandono e “melhoria” nos resultados, ao menos numericamente. O fato de provocar certa “seletividade”, pode, tam-

Tabela 8: taxas de aprovação, notas padronizadas do Saeb no Ensino Médio e taxas de abandono das escolas do Programa Jovem de Futuro

Programa Jovem de Futuro										
	Ano	N	Missings	CV (%)	Média	Mediana	5%*	25%**	75%***	95%****
Aprovação	2017	24	0	7,93	76,12%	73,55%	62,20%	68,13%	83,38%	96,75%
	2019	24	0	8,64	82,49%	82,30%	64,45%	76,88%	90,43%	97,53%
Saeb EM Padronizado	2017	24	18	9,84	3,85	3,79	3,43	3,56	4,06	-
	2019	24	5	6,99	4,07	0,58	3,20	3,86	4,48	-
Abandono	2011	24	0	2,10	19,74%	21,10%	1,68%	13,70%	23,35%	36,90%
	2018	24	0	1,17	8,37%	6,80%	0,05%	2,53%	14,10%	25,58%

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados divulgados pelo Inep (INSTITUTO NACIONAL..., 2022b).

Notas: CV: Coeficiente de Variação = [média/desvio padrão] mede a dispersão ou desigualdade do conjunto de dados. Valores de CV menores ou iguais que 15% tratam de pequenas variabilidades
Mediana: Medida que indica o valor central de uma distribuição de dados, é possível a leitura de que metade dos valores estão acima ou abaixo da mediana

* 5% menores valores vão até esta indicação

** Primeiro Quartil: 25% menores valores vão até esta indicação

*** Terceiro Quartil: 25% dos valores estão acima desta indicação

**** 5% maiores valores estão acima deste indicativo

bém, indicar que permaneça na escola um grupo com perfil socioeconômico mais “privilegiado”, situação que buscamos correlacionar mais à frente. Outro ponto que merece destaque, relaciona-se a promessa feita pelo Instituto Unibanco de elevar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no período de cinco anos, meta visivelmente descumprida.

Movimento semelhante é observado nas instituições que adotaram o modelo do Programa de Educação Integral (PEI). Nas notas do Saeb, notou-se ligeiro crescimento na média (0,10 p.p.) de 2017 para 2019, além disso, houve redução da taxa de abandono, fato que merece atenção pois, como visto em seção anterior, as matrículas totais do ensino médio decaíram 18% no estado. Ressalta-se que no primeiro percentil da taxa de aprovação, 95% das escolas selecionadas para estudo do PEI tinham taxas de aprova-

ção acima de 90%, percentual superior ao das escolas do PJJ que tinham aproximadamente 64% acima desta faixa.

Tabela 9: taxas de aprovação, notas padronizadas do Saeb no Ensino Médio e taxas de abandono das escolas do Programa de Educação Integral

Programa de Educação Integral										
	Ano	N	Missings	CV (%)	Média	Mediana	5%	25%	75%	95%
Aprovação	2017	47	0	33,73	94,90%	95,00%	90,20%	92,70%	97,30%	99,20%
	2019	47	0	36,11	95,79%	96,10%	89,86%	94,40%	97,90%	99,20%
Saeb EM Padronizado	2017	47	2	12,35	5,13	5,07	4,49	4,77	5,49	5,77
	2019	47	0	11,01	5,25	5,25	4,63	4,95	5,74	6,12
Abandono	2011	47	0	0,64	2,20%	0,70%	0,00%	0,00%	3,50%	10,82%
	2018	47	0	0,35	0,15%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,30%

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados divulgados pelo Inep (INSTITUTO NACIONAL..., 2022b).

No Programa Acelera Brasil, cujo foco esteve nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as médias sobem para os indicadores aprovação e Saeb nas escolas que, em ao menos um ano, tiveram o PAB como programa de regularização do fluxo escolar, sendo que, para o primeiro indicador, o percentual aumentou em 4,48 p.p. de 2011 para 2015 e, para o segundo, 0,49. A taxa de abandono decaiu 0,10 p.p. na série destacada. Mais uma vez destaca-se a redução do atendimento nesta etapa de escolaridade por parte do estado de Goiás situação que interfere diretamente no resultado desses indicadores.

Um ponto interessante a ser ressaltado é o fato de que as medianas das taxas de abandono das escolas que dispunham este indicador foi 0, exceto em 2009. Isso significa que metade das escolas que apresentaram este indicador tinham “zero” abandono em 2011, 2013 e 2015. Também se observa pela análise do terceiro quartil dos níveis de aprovação, que pelo menos 25% das escolas tinham 100% de aprovação. Vale considerar que em nenhum outro programa analisado as instituições educacionais apresenta-

ram 100% de aprovação sugerindo que ao menos nessas instituições para as quais se tinha taxa de abandono e aprovação, o programa pode ter surtido algum efeito.

Tabela 10: taxas de aprovação, notas padronizadas do Saeb no Ensino Fundamental e taxas de abandono das escolas do Programa Acelera Brasil

Programa Acelera Brasil										
	Ano	N	Missings	CV (%)	Média	Mediana	5%	25%	75%	95%
Aprovação	2011	43	13	16,48	92,76	93,95	80,40	87,90	97,03	100,00
	2013	43	21	35,37	97,74	98,75	91,62	96,05	100,00	100,00
	2015	43	25	26,91	97,24	97,85	87,10	96,58	100,00	100,00
Saeb EFAI Padronizado	2011	43	16	11,26	5,51	5,50	4,57	5,17	5,91	6,42
	2013	43	24	11,30	6,12	6,15	5,34	5,62	6,59	-
	2015	43	25	9,63	6,00	5,94	5,19	5,32	6,45	-
Abandono	2009	43	13	0,89	2,24	1,30	0,00	0,00	3,40	8,13
	2011	43	13	0,54	1,29	0,00	0,00	0,00	2,63	7,69
	2013	43	18	0,41	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	3,13
	2014	43	20	0,44	0,35	0,00	0,00	0,00	0,40	2,92

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados divulgados pelo Inep (INSTITUTO NACIONAL..., 2022b).

Com vistas a buscar as possíveis correlações entre desempenho escolar e condição socioeconômica, apresentamos o Índice de Nível Socioeconômico (Inse) de 2013, 2015 e 2019 para os três programas. Os mesmos desafios enfrentados para análise dos dados que compõem o Ideb, encontramos para os dados do Inse nos intervalos temporais desta investigação, pois os parâmetros mudaram de uma edição para outra, o que requereu explicitar suas diferenciações, no entanto, informa-se que priorizamos os níveis onde concentram-se as escolas selecionadas, conforme Quadro 3, a seguir.

Conforme mencionado no início desta seção, os níveis socioeconômicos, mensurados por posse de bens de domicílio, contratação de serviços, renda e escolaridade (INSTITUTO NACIO-

Quadro 3: descrição do nível socioeconômico dos estudantes nas escolas dos programas Jovem de Futuro, Educação Integral e Acelera Brasil – 2013, 2015, 2019

Inse 2013	Inse 2015	Inse 2019
<p>Nível III - (40;50): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>	<p>Nível III - (40;48): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio</p>	<p>Nível IV - (4,5;5,0): Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.</p>
<p>Nível IV - (50;60): Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.</p>	<p>Nível IV - (48;56): Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.</p>	<p>Nível V - (5,0;5,5): Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.</p>

Fonte: adaptado pelos autores com base nas notas técnicas do Inse 2013, 2015 e 2019 (INSTITUTO NACIONAL..., 2022c).

NAL..., 2013, 2015, 2019) se alteram entre as edições, de modo que a classificação de um nível de mesmo número entre os anos pode indicar condições socioeconômicas diferentes. Isso porque a divisão dos níveis toma por base a realidade declarada pelos estudantes brasileiros no questionário da prova do Saeb do ano específico da coleta, assim, conforme dados da nota técnica do Inse de 2013, os 15,9% do total dos estudantes brasileiros com piores con-

dições socioeconômicas foram classificados nos níveis I, II e III do Inse, já os 16,49% mais pobres da edição de 2019 ficaram nos níveis I e II. Isso significa que o nível III de 2019, por exemplo, contemplava um conjunto de estudantes com melhor condição socioeconômica do que os que estavam no nível III em 2013. Na edição de 2015, notam-se poucas alterações relacionadas à quantidade de bens e serviços se comparados à edição anterior, o que se percebe é a inserção de um novo nível (nível VIII) e a variação da renda familiar entre os níveis e o grau de instrução das mães, pais e/ou responsáveis dos jovens estudantes.

Apresentado o panorama geral dos níveis do Inse, passa-se a análise desse indicador nos programas investigados.

Tabela 11: quantidades de escolas de cada programa (Acelera Brasil, Educação Integral e Jovem de Futuro) em cada nível por edição do Inse 2013, 2015 e 2019.

Níveis	Inse 2013			Inse 2015			Inse 2019		
	PAB	PEI	PJF	PAB	PEI	PJF	PAB	PEI	PJF
I	0	0	0	0	0	0	0	0	0
II	0	3	1	0	7	0	0	2	4
III	30	44	23	11	38	13	1	11	16
IV	10	0	0	24	2	8	23	31	3
V	0	0	0	0	0	0	11	3	1
VI	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VII	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VIII	---	---	---	0	0	0	0	0	0

Fonte: elaborada pelos autores com base nas notas técnicas do Inse 2013, 2015 e 2019 (INSTITUTO NACIONAL..., 2022c).

Como mostra a Tabela 11, a maioria das escolas dos programas que tinham o Inse divulgado no ano de 2013 estavam no intervalo de pontos entre (40;50]¹⁷, classificando-as no nível III, sendo 30

¹⁷ (40;50] é um intervalo real em que “(“ representa um extremo aberto e “]” representa um extremo fechado; ou seja, valores estritamente maiores que 40 e menores ou iguais a 50.

do PAB, 44 do PEI e 23 do PJF. Os estudantes agrupados neste nível tinham ao menos um dos bens listados no questionário, exceto quando se tratava de TV por assinatura, telefone fixo, aspirador de pó e carro, não contratavam serviços de mensalista ou diarista, a renda familiar correspondia entre 1 e 1,5 salários-mínimos e o grau de escolaridade de seus familiares (mãe e pai ou responsável) era ensino fundamental completo ou cursando essa etapa de escolaridade. Na edição do ano de 2015, identificamos no nível III, 11 escolas do PAB, 38 do PEI e 13 do PJF. O nível III deste ano, englobava estudantes com melhores indicadores de condições socioeconômicas do que na edição anterior, principalmente quando se considera o grau de instrução familiar. A maioria das escolas do Acelera Brasil nesse mesmo ano estava no nível IV (48;56] cuja diferença para o nível III, residia na renda familiar e no grau de escolaridade das famílias. No nível III, a faixa de renda variava de 1 a 1,5 salários-mínimos e, de 1,5 a 3 salários-mínimos no IV. O grau de escolaridade no nível III abarcava mãe, pai ou responsável que tinham Ensino Fundamental ou Ensino Médio completo e o nível IV àqueles que completaram o Ensino Médio ou faculdade.

Em 2019, último ano para o qual se coletou o Inse, apuramos 16 instituições do PJF no nível III; 23 escolas do PAB e 31 do PEI no nível IV e ainda, 11 unidades educacionais do PAB (1/3 delas) no nível V. Rememora-se que para cada ano, o Inse faz um “retrato” da condição socioeconômica do grupo específico dos estudantes que respondeu ao questionário, condição que pode variar de uma edição para outra. No ano de 2019 a Nota Técnica informa que o questionário não incluiu a pergunta sobre renda familiar, justifica no texto que a posse de itens de domicílio é uma medida indireta da renda e ainda, que há “preocupações, por exemplo, com a acurácia das informações coletadas, a quantidade de respostas em branco e a privacidade.” (INSTITUTO NACIONAL..., 2019, p. 6).

A descrição do nível III do ano de 2019 sugere que a situação socioeconômica do grupo de jovens é inferior à dos jovens do nível III da edição anterior, no que se refere à posse de bens complementares (computador, carro) e, possivelmente, ao padrão de renda, no nível IV estão os que têm condições um pouco melhores, parte deste grupo declara ter carro, garagem, mesa de estudos, nesses dois níveis, o grau de escolaridade dos responsáveis fica entre ter ensino fundamental incompleto e/ou concluído e/ou ensino médio concluído. O perfil dos que se encontram no nível V é ainda melhor, a posse de bens se amplia e o grau de escolaridade da mãe e/ou responsável está entre ter ensino médio e superior completo, do pai e/ou responsável, do ensino fundamental completo até o ensino superior incompleto, pertencer ao grupo deste nível, significa que os jovens estão entre os 50% dos brasileiros que tem mais posse de bens e as famílias têm maior grau de instrução, conforme dados do Inep (INSTITUTO NACIONAL..., 2019).

4.1 Correlação entre Indicador Socioeconômico e Notas padronizadas no Saeb nos programas

A relação entre pobreza e desigualdade de acesso ao conhecimento ao longo da trajetória escolar não é assunto recente, lembra Sampaio e Oliveira (2015) que a temática ganha relevância nos anos de 1960 nos Estados Unidos com a publicação do resultado do relatório de pesquisa supervisionada por Coleman, que denunciava as diferenças socioeconômicas como sendo a causa principal da desigualdade entre os resultados do desempenho, assim como, a teoria da reprodução de Bourdieu que, grosso modo, mostrou que os sistemas educacionais reproduziam as desigualdades de classe, perpetuando as históricas exclusões dos mais pobres, na medida em que o êxito educacional era fortemente condicionado pela condição socioeconômica das famílias. Estudos sobre desigualdade intra e extraescolar (GAYA, 2019; SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015) se generali-

zam e confirmam a relação entre desigualdade socioeconômica e abandono, evasão e resultado educacional. Desse modo, ao analisar as escolas da amostra que mais tempo estiveram sobre ação dos programas dos atores privados, buscamos averiguar se a situação socioeconômica, medida pelo Indicador Socioeconômico (Inse) poderia se correlacionar com a melhora ou piora dos resultados do Saeb. Para tanto, utilizamos a correlação de Pearson¹⁸ selecionando as notas padronizadas do Saeb e os INSE dos anos de 2019 para as escolas do PEI e PJF e de 2013 e 2015 para o PAB

Tabela 12: correlações de Pearson entre Inse e notas padronizadas do Saeb para a etapa na qual incidem os programas.

	PJF: Nota do Saeb EM padronizada 2019 x Inse 2019	PEI: Nota Padronizada do Saeb 2019 x Inse 2019	PAB: Nota Padronizada do Saeb EF-AI 2013 x Inse 2013	PAB: Nota Padronizada do Saeb EF-AI 2015 x Inse 2015
Correlação de Pearson	0,78	0,54	0,38	0,08
Sig. (bilateral)	0,00*	0,00*	0,11	0,76
N	19	47	19	18

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados do Inep (INSTITUTO NACIONAL..., 2022b; 2022c).

* A correlação é significativa¹⁹ para $p < 0,01$ (bilateral).

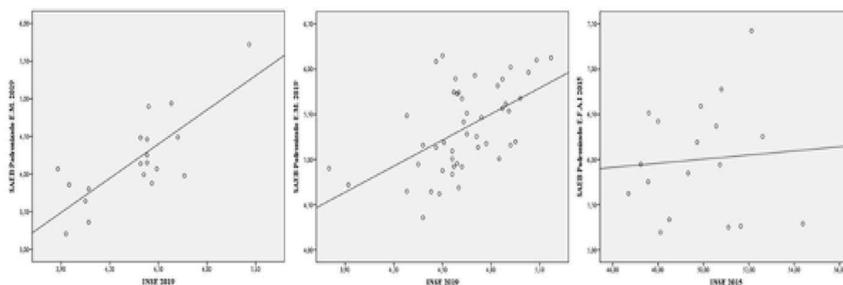
¹⁸ O coeficiente de correlação de Pearson é uma ferramenta estatística calculada pela covariância das duas variáveis dividida pelo produto dos desvios padrões de ambas. Esse índice retorna um valor de -1 a 1 em que -1 significaria uma correlação extremamente negativa, ou seja, conforme a uma variável aumenta a outra diminui. Já um índice de correlação de Pearson igual a 1 entre duas variáveis significaria uma correlação extremamente positiva; ou seja, conforme uma variável aumenta, a outra também aumenta. Quanto mais próximo de 0, mais fraca é a correlação, seja positiva ou negativa. Diz-se que a correlação é fraca se o seu módulo está entre 0 e 0,3, moderada se o seu módulo fica entre 0,3 e 0,5 e forte se acima de 0,5.

¹⁹ Significância de uma correlação indica o risco de concluir que uma correlação existe quando na verdade ela não existe. Como as correlações foram significativas para um p-valor menor que 0,01, temos uma chance menor que 1% de concluir erroneamente que existe correlação.

Como se observa na Tabela 12, o Inse tem uma correlação muito forte (0,78) com a nota do Saeb 2019 para as escolas do PJF, isso significa que quanto maior o nível do Indicador Socioeconômico, maior a nota do Saeb. Também é encontrada uma correlação forte (0,54) entre o Inse e as notas do Saeb das instituições que fizeram parte do PEI. Já para unidades educacionais que compuseram o programa Acelera Brasil as correlações são fracas (0,38 e 0,08) e não são significativas.

Tendo em vista a baixa correlação nas escolas do PAB, sugere-se aprofundamento futuro para verificar se o impacto do Inse no Ensino Fundamental se diferencia do Ensino Médio.

Ilustração 2: Dispersões das 24 escolas do PJF com Inse 2019 e Nota Padronizada do Saeb em Ensino Médio 2019, das 43 escolas do PEI com Inse 2019 e Nota Padronizada do Saeb em Ensino Médio 2019 e das 18 escolas que apresentaram ambas variáveis Inse 2015 e Nota Padronizada do Saeb em Ensino Fundamental - anos iniciais 2015.



Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados de Inep (INSTITUTO NACIONAL..., 2022b; 2022c).

A Ilustração 2 trata da dispersão das escolas, no eixo vertical está a informação da nota do Saeb 2019 e, no horizontal, o valor do Inse 2019 das escolas do Programa Jovem de Futuro, Educação Integral e Acelera Brasil, respectivamente, imagens que permitem melhor visualização da correlação entre Inse e nota padronizada do Saeb.

5 Considerações finais

Neste texto analisamos as condições da oferta educativa das escolas estaduais do Pará, Pernambuco e Goiás que tiveram os Programas Jovem de Futuro, Educação Integral e Acelera Brasil no intervalo temporal de sua vigência com vistas a identificar as implicações para o Direito Humano à Educação. A adesão dos gestores estaduais à programas propostos por atores privados é parte de uma tendência global que se assenta na perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP) que tem por base elementos da prática empresarial julgados mais eficazes e eficientes para resolver os históricos problemas educacionais do país (DRABACH, 2018; GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009).

Por parte dos administradores públicos, o sucesso imputado aos programas advindos de instituições privadas atesta a sua própria ineficiência e incompetência de lidar coletiva, pública e democraticamente com os desafios históricos da educação básica, a saber, a cobertura universal do acesso em todas etapas e modalidades, evasão, repetência, distorção idade-série, melhoria dos índices, que supostamente medem a aprendizagem. No entanto, temos investigado há quase vinte anos os processos conceituados por Adrião (2018) de privatização da educação básica, ou seja, “medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (ADRIÃO, 2018, p. 9), sem que se vislumbre a solução das mazelas educacionais de nosso país por parte dos entes privados e, ao que tudo indica, estes aprofundam desigualdades e ferem características fundamentais do Direito Humano à Educação. Para os dados ora analisados, captamos desrespeito à acessibilidade e disponibilidade.

As informações trazidas no item 2.1, revelam que a cobertura do público-alvo de cada programa não se generalizava para todos

os demandantes, o Programa Jovem de Futuro (PJF), por exemplo, atendia cerca de 34% de todos os estudantes da rede em 2018, isso se considerarmos a lista de escola publicada pela Secretaria de Estado da Educação do Pará; o Programa de Educação Integral (PEI) chegou a 22,38% de cobertura no turno parcial e 80% no integral depois que sua gestão foi transferida para o governo estadual em 2018, antes disso, o percentual de atendimento nos dois turnos chegava a 7%. Nesse aspecto, destacamos que a ampliação do acesso se deu de modo mais efetivo quando o estado tomou para si a responsabilidade da oferta, o que, em nossa concepção, reforça a superioridade do setor público em conduzir a política de modo a universalizá-la, ainda que se reconheça os problemas de ela se assentar sob as bases ideológicas das instituições privadas.

No caso do Acelera, os dados revelaram que a cobertura dos estudantes em distorção idade-série, foco do programa, ficou em 8% em 2007 e, para os anos posteriores (2012, 2013 e 2014), não alcançou 2% do universo de demandantes. Têm-se explicitamente o desrespeito às dimensões disponibilidade e acessibilidade uma vez que nenhum dos programas chegou a todos os estudantes. A esse respeito, ressalta-se que o PEI atingiu a quantidade de 300 escolas que almejava, porém isso não significou maior número de estudantes nessas instituições, isso porque ficou evidenciada a redução do total de matrículas no Ensino Médio na rede estadual ao longo da série histórica, situação observada para todos os estados, que pode indicar evasão escolar, as taxas líquidas de matrícula para o PEI e PJF, apresentadas na seção 2.1, também expressam um contingente de jovens não matriculados que sustentam tal afirmação.

Como afirmaram Kanno e Domiciano (2023), ao indicar que os programas não atendem a todos os possíveis demandantes, não significa que se disponível e acessível a todos e todas o problema

estaria resolvido, pois não se trata de incluir os que estão excluídos, é necessário, conforme Simões (2019), examinar os mecanismos escolares que produzem e mantêm situações de exclusões, capacidade que precisa ser fortalecida no setor público em razão da própria natureza do público, que é garantir o direito à educação a todo cidadão de forma igualitária.

Na seção que tratamos as informações sobre a infraestrutura do conjunto das escolas dos programas, identificamos superioridade nas condições gerais, dependências, equipamentos e acesso à internet, no momento da “instalação” dos programas, isso quando as comparamos às demais unidades da rede do Pará, Pernambuco e Goiás. Tal situação se alterou para alguns insumos e programas no decorrer dos anos analisados. No PJJ, por exemplo, verificamos piora nos itens que compunham as dependências das escolas, especificamente, laboratório de informática, biblioteca e quadra e, na parte dos equipamentos, retroprojektor e copiadora, no PAB, identificamos redução de laboratório de ciências e sala de leitura, e no PEI, quadra coberta e impressora. Ao cotejar os insumos entre as escolas dos programas no mesmo período, ou seja, como estavam no início e como chegaram ao final da série analisada, as instituições do PJJ decaíram nos itens referentes à laboratório de informática, biblioteca, quadra coberta, impressora e copiadora²⁰ e as do PEI, sala de professores, TV e impressora, no PAB localizamos decréscimo na disponibilidade de sala de leitura e quadra. Os recursos materiais que sofreram depreciação nas escolas dos programas são os que Soares Neto e Castro (2020) classificam de infraestrutura pedagógica (biblioteca/sala de leitura, laboratório de ciências, de informática, quadra), predial (sala

²⁰ Assim como Soares Neto e outros (2013), desconsideramos retroprojektor por se tratar de item que se tornou obsoleto ao longo do tempo.

de professores) e infraestrutura para equipamentos de apoio pedagógico (impressora, copiadora).

A esse respeito, o fato de os programas estarem associados à melhora de indicadores norteados pela avaliação externa, como, por exemplo, o desempenho dos estudantes nas provas do Saeb ou à regularização do fluxo escolar, como, muitas vezes, justificam os governos que os adotam, os atores privados parecem buscar por escolas com melhor infraestrutura que favoreça atividades no contraturno, sejam espaços como laboratórios, bibliotecas, voltados tanto as disciplinas de um currículo diferenciado como é o caso do programa com foco no turno integral quanto para realização de reforço escolar, simulados, testes para as provas padronizadas, e omitem-se quanto a outros elementos fundamentais para a garantia de uma oferta de qualidade, como, por exemplo, o descaso com a disponibilidade e melhoria de insumos essenciais para a aprendizagem, como as condições sanitárias adequadas e a suficiência em quantidade e qualidade de laboratórios, bibliotecas, quadras, computadores e internet banda larga para toda a comunidade escolar.

Essa conduta se assenta na concepção gerencialista dos atores privados (SILVA; DRABACH, 2023), que toma de assalto o planejamento da política educacional nos governos estaduais, distanciando-se, assim, da possibilidade de adoção de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada (ALVES; ASSIS, 2018; ASSIS; AMARAL, 2013, DOURADO; OLIVEIRA, 2009), subjugando-se os sistemas de ensino a uma organização da administração escolar para atender às metas estabelecidas por políticas hierarquizadas e descontextualizadas, marginalizando-se questões propriamente pedagógicas e contrárias à efetivação material da garantia do Direito Humano à Educação.

Outro ponto de destaque se refere ao percurso e desempenho dos estudantes das instituições educacionais dos três programas, indicadores analisados com base nas taxas de aprovação, abandono e nota padronizada do Saeb. Conforme informado na seção 3, coletamos dados dos anos 2017 e 2019 para os programas Jovem de Futuro e Educação Integral, intervalo que abarca os anos finais e posterior à vigência, e para o Acelera Brasil, 2011, 2013 e 2015, isso porque, os programas vigoraram em diferentes anos e as informações não estavam disponíveis para toda série histórica. Rememora-se mais uma vez, que nessa amostra estão as instituições que se mantiveram durante todo tempo de vigência, esse é o caso do PJF e PEI, e as que tiveram incidência do PAB ao menos em um ano no intercurso do tempo investigado. Assim, os resultados indicaram aumento nas taxas de aprovação nas escolas que tiveram os programas Jovem de Futuro, Educação Integral e Acelera Brasil, com destaque para o Acelera que chegou a 100% nas escolas para as quais se tinham dados, o que sugere que o programa tenha influenciado nesse processo. As taxas de abandono também decaíram nas escolas da amostra nos três programas e, novamente, o Acelera se sobressaiu, pois metade das unidades para as quais se tinham dados reduziram o abandono a zero. Ressalta-se que a taxa de abandono considera os estudantes com 25% de falta ou mais, ou seja, não são estudantes evadidos, de modo que o programa Acelera, nesse aspecto, pode ter influenciado na permanência dos estudantes na escola.

Conforme afirmado na seção 3, no caso do PEI e PJF, a evolução das taxas de aprovação e a redução do abandono, por vezes discreta, não se relaciona diretamente às ações dos programas, pois o declínio das matrículas totais do Ensino Médio, para os dois casos, sugere que a evasão escolar pode ter se ampliado ou que as escolas mantiveram grupos de jovens com perfil mais “seleto”,

situação, de certo modo confirmada pela correlação realizada entre Indicador Socioeconômico (Inse) e nota padronizada do Saeb. Esse movimento demonstrou que, à medida que o nível do Inse aumentava, a nota do Saeb também era maior, além disso, ao realizar tal correspondência, percebemos que o perfil socioeconômico dos jovens melhorou nos anos analisados, isso possibilitou duas conclusões, a primeira, que a melhoria da nota do Saeb, no PEI e no PJF, não se relacionava diretamente à ação do programa e, a segunda, que os estudantes que passaram a acessar as escolas desses programas tinham melhor nível socioeconômico. O fato de provocar certa seletividade, afronta diretamente a dimensão da acessibilidade, que se propõe não discriminatória. Para o Programa Acelera Brasil, a correlação entre Inse e nota do Saeb não se mostrou forte, situação que requer investigação futura para se averiguar se há diferenças no impacto do Inse do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Referente à acessibilidade geográfica dos programas nos estados, não se chegou ao detalhamento por região, bairro, no entanto, no caso do PEI, a localidade levantada pelos microdados do censo escolar indicou que se tratava de escolas majoritariamente urbanas, dado que se repete no PJF e não se pode confirmar para o PAB, dada a especificidade da amostra. Desse modo, têm-se mais um vez desrespeitada a característica da disponibilidade, reforçando que os atores privados tendem a buscar escolas mais bem localizadas e, como se viu, bem aparelhadas, ou seja, o ponto de partida para “escolha” das instituições escolares é uma característica observada pelos atores privados que propõe os programas, percebe-se que fazem uso da estrutura pública para se autopromover, o que por si só, já garantem condições que favorecem suas ações iniciais e a continuidade delas.

Manter-se em áreas urbana e conservar grupos de estudantes com melhores condições socioeconômicas é coerente com os ob-

jetivos declarados em cada programa, uma vez que a preocupação principal se relaciona com a melhoria dos indicadores da avaliação externa ou fluxo escolar, em sendo assim, a universalização do acesso, nos moldes de Simões (2019), não está no horizonte.

Ademais, o protagonismo das avaliações educacionais externas, que pautam as ações dos estados e dos atores privados, fere os princípios do ornamento jurídico nacional, com destaque para a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e para a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que reúnem os elementos-base dos tratados internacionais, como o “Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (UNITED NATIONS, 1966), internalizado, indiretamente, pelo movimento constituinte brasileiro de 1988 e definitivamente ratificado pelo Decreto nº 591 (BRASIL, 1992). Assim, os 4A’s são elementos fortes para analisar a realidade educacional brasileira, uma vez que compõem seu dever legal.

Neste sentido, o fato de os programas mirarem na melhoria dos indicadores que usam os resultados das provas padronizadas e, portanto, estreitar o currículo, tendo como foco quase exclusivo Português e Matemática, enquanto conteúdos-fins, afronta a dimensão da adaptabilidade e fere a própria Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996b), em seu art. 32, inc. I, e art. 35, inc. I, que prevê o domínio da leitura, da escrita e do cálculo como *meios* para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. Assim, a entrada desses atores privados, para promover estratégias de aferir melhores performances nas avaliações externas, intensifica processos que inviabilizam os reais fins socialmente pactuados na Constituição Federal de 1988 para a educação básica brasileira, qual seja, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Com isso, concluímos que os programas mais ferem do que promovem as características desejáveis do direito humano à Educa-

ção, fato que nos faz reafirmar a importância de as políticas educacionais serem tomadas exclusivamente como um compromisso de Estado e não de mercado.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1.153-1.174, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ALVES, E. F.; ASSIS, L. M. de. N. 7 - A qualidade educacional em tempos de Ideb nos planos de educação e na opinião dos professores. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 12, p. 1-21, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56421/36573>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-89.

ASSIS, L. M. de.; AMARAL, N. C. Avaliação da educação: por um sistema nacional. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 27-48, 2013. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/258/436>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BORGHI, R.; DOMICIANO, C. A. Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: implicações para o Direito Humano à Educação (DHE). *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 201-234, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65860. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65860>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992*. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, DF, 1992. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *CAQ e CAQi no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?* São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/CAQI_e_o_CAQ_no_PNE_-_Quanto_custa_a_educacao_publica_de_qualidade_no_brasil.pdf>. Acesso em: 20 de. 2023.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cortez, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade_aluno.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

CECCON, M. L. L.; MONTEIRO, S. C. e. Programa Jovem de Futuro: condições de oferta, implicações e consequências para o Direito Humano à Educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 17, jan. 2023. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/86149/48487>>. Acesso em: 7 dez. 2023

DE BECO, G. *Right to education indicators based on the 4 A framework*. Concept paper for the Right to Education Project, 2009. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DRABACH, N. P. *Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas*. 2018. (Tese de doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

DUTRA, P. F. V. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*. 2013. (Dissertação de mestrado)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100008>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. M. (Org.). *Instituições educacionais: política, gestão e práticas profissionais*. Santos: *Leopoldianum*, 2009. p. 13-26. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325108018_A_nova_gestao_publica_e_o_contexto_brasileiro>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GARCIA, T. de O. *et al.* Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. *Pro-Posições*, Campinas, v. 34, p. e20210103, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/xKYHH3HkQjWcLyBCW3SmGyC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

GAYA, T. F. M. *As trajetórias escolares no ensino fundamental sob o olhar das políticas educacionais*: um estudo longitudinal no município de Pinhais de 2009 a 2018, 2019. (Dissertação de mestrado)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66880>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - PNADC/A*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019*: nota técnica. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Indicadores educacionais*. Brasília, DF, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Nível socioeconômico (Inse)*. Brasília, DF, 2022c. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de atividades 2010*. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2010.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2018*. São Paulo, 2018a. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ra-iu-2018-web.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2015-2018*. Jovem de Futuro. Pará. São Paulo, 2018b. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/12/IU_Relat%C3%B3rioAtividades_PA_web.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

KANNO, D.; DOMICIANO, C. Condições da oferta educativa em escolas estaduais de Goiás que adotaram o Programa Acelera Brasil: implicações para o Direito Humano à Educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 17, Seção Dossiê, e86851, jan. 2023. Disponível em: <<https://revistas.ufrpr.br/jpe/article/view/86851/48489>>. Acesso em: 07 dez. 2023.

LALLI, V. S. O programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 145-148, 2000. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2628/2366>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

MELLO, L. R. de; BERTAGNA, R. H. Tensões do Saeb e do Ideb para a educação de qualidade como direito. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352020000400011&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio Integral em Pernambuco: um caminho para a ampliação das oportunidades educacionais? 2022 (no prelo).

OLIVEIRA, C. de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-89.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. 116, p. 177-215, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/4PJmpYZrXmp3kgYGs9rCPn/?lang=pt>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Consulta Escola*. Belém, 2021. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/fmConsultaEscola.php>. Acesso em: 3 dez. 2021

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação. Termo de distrato ao acordo de cooperação nº 074, de 24 de dezembro de 2018. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Belém, n. 33.766, p. 28, 2018. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2018/12/24/2018.12.24.DOE_28.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*. Cria o programa Educação Integral, e dá outras providências. Recife, 2008. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PEREIRA, E. M.; COSSETIN, M.; GARCIA, T. O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação - DHE. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 69-114, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65579. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65579/36499.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/584/658>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PINTO, J. M. de R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 9, p. 1-17, 2014a. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898014>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PINTO, J. M. de R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 624-644, 2014b. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742014000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2022.

RIBEIRO, V. C. *A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará*. 2017 (Tese de doutorado)–Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/272>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. L. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015. Available at: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaef/article/view/60121>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SCHNEIDER, G. Condições materiais e estruturais das escolas brasileiras; um retrato. *Jornal de Políticas*, Curitiba, v. 12, n. 25, p. 1-25, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64012/37493>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SENA, P. O financiamento da educação de qualidade. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 268-290, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/30280/16533>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVA, A. F. da; DRABACH, N. P. Racionalidade empresarial, gestão escolar e avaliação na proposta de Ensino Médio Integral em Pernambuco (2008-2018). *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 115-144, 2023. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducaaoFilosofia/article/view/65512/36531>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SILVA, M. R. da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfFqRxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVEIRA, A. A. D.; ADRIÃO, T. As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 145-166, 2023. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducaaoFilosofia/article/view/65523/36588>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão a ser cumprida. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, Brasília, DF, v. 2, p. 17-72, 2019. Disponível em: <<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3974/3562>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SOARES NETO, J. J.; CASTRO, E. S. Escalas específicas para medir a infraestrutura escolar da educação básica. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1.160-1.189, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32026>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

TOMASEVSKI, K. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Collaborative project between the UN Special Rapporteur on the right to education and Unesco Asia and Pacific regional bureau for education. Bangkok: Unesco, 2004. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

UNITED NATIONS. Human Rights. *International covenant on economic, social and cultural rights*. General assembly resolution 2200A(XXI). Genebra, 1996. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>>. Acesso em: 2 out. 2022.

XIMENES, S. B. *Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica*. 2014. Tese (Doutorado em Direito do Estado)–Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/publico/Tese_CORRIGIDA_Salomao_Barros_Ximenes.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2023.



Avaliação educacional nos programas Acelera Brasil, Jovem de Futuro e Ensino Médio Integral e a garantia do direito humano à educação

*Andréia Ferreira da Silva, Elisangela Maria Pereira,
Regiane Helena Bertagna e Úrsula Adelaide de Lélis*

1 Apontamentos iniciais

Este trabalho tem como objetivo aprofundar o entendimento sobre as propostas de avaliação de três programas educacionais ofertados pelo setor privado a escolas públicas – Jovem de Futuro (Instituto Unibanco), Programa Acelera Brasil (Instituto Ayrton Senna) e Ensino Médio Integral (Instituto de Corresponsabilidade

pela Educação) – no contexto dos estados do Pará (PA), Goiás (GO) e Pernambuco (PE), respectivamente, e de que forma tais propostas incidem na garantia do direito à educação.

Um olhar mais atento às propostas de avaliação dos referidos programas nos permitiu adentrar em suas características e evidenciar as semelhanças e distanciamentos no que tange aos processos de avaliação e a maneira como tais processos contribuem para a privatização da gestão da educação pública.

O texto inicia pela discussão das relações entre educação, avaliação e gerencialismo, compreendidas, no cenário contemporâneo, como propulsoras de processos privatizantes da educação básica. Em seguida, apresenta-se uma breve contextualização dos estados do Pará, Goiás e Pernambuco, onde os programas foram implantados, discorrendo a seguir sobre os atores privados responsáveis pelos programas em questão e sua organização, com ênfase nos aspectos e processos que caracterizam as suas propostas de avaliação. Posteriormente, o esforço remete às considerações/relações entre a prevalência nas propostas de avaliação analisadas e a dimensão da adaptabilidade (TOMASEVSKI, 2001) e, ainda, as possibilidades de implicação ao direito humano a educação.

2 Educação, avaliação e gerencialismo: a constituição de processos privatizantes

A reforma do Estado brasileiro impetrou princípios gerenciais na gestão pública para a quebra do controle do Estado sobre o mercado, com destacada ação sobre os acordos políticos, sociais e econômicos da relação capital e trabalho. No cerne dessa mudança, encontrava-se o objetivo de controle hegemônico da sociedade para a manutenção do capitalismo como modelo de organização do trabalho, da produção, do consumo e da concentração de riquezas, na configuração da Nova Gestão Pública (NGP) ou

gerencialismo – princípio balizador das reformas dos Estados, a partir dos anos de 1990 (NEWMAN; CLARK, 2012).

No gerencialismo, a organização, o desenvolvimento e a interpretação da coisa pública se baseiam em teorias e categorias de gestão privada em consonância com as “[...] redes internacionais e transnacionais de intercâmbio, imitação e transferência coercitiva de modelos de política e governança [...]” (NEWMAN; CLARK, 2012, p. 355) e as particularidades locais sem, contudo, perder princípios fundamentais. Newman e Clark (2012, p. 359) identificaram nas reformas neoliberais dos Estados, a partir dos anos de 1970, a aplicação dos preceitos do gerencialismo e da gerencialização, sendo o primeiro uma ideologia complexa que legitima

[...] direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. [...] é uma *estrutura calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las [...], uma série de *discursos superpostos* que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do que deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam *liderança, estratégia, qualidade* e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial (NEWMAN; CLARK, 2012, p. 359, grifos das autoras).

Neste sentido, a gerencialização é a realização do gerencialismo por meio de ações de aplicação prática, é “[...] um processo de estabelecimento de autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa” (NEWMAN; CLARK, 2012, p. 359), desenvolvendo formas de gerir, estratégias gerenciais e mecanismos de gestão.

Para Ball (2005), as estratégias da administração gerencialista são denominadas de *performatividade*, na qual o profissionalismo perde espaço e significado. Para o autor, o profissionalismo se

baseia na relação do profissional com o seu trabalho, na reflexão moral que busca organizar a prática por meio de corretas tomadas de decisão. A partir do momento em que não há possibilidade de reflexão moral, o profissionalismo está erradicado pela combinação entre tecnologias de performatividade e gerencialismo, “[...] que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (BALL, 2005, p. 542). Para se alcançar tal objetivo, indicadores e informações são elaborados e publicados de forma a comparar instituições, indivíduos a partir de seus resultados, ou seja, se reforça a ideia de “comparar, nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005, p. 544).

No Brasil, a introdução desses princípios da gestão empresarial nas escolas por meio da adoção de metas (avaliação e gestão focada em resultados, participação de voluntários nas agendas e ações pedagógicas, adequação curricular e capacitação de professores para o desenvolvimento de habilidades e competências de caráter técnico dos alunos entre outros) vinculou-se, inicialmente, por meio de parcerias público-privadas¹.

Nesse contexto, grupos empresariais passaram a atuar diretamente nos governos federal, estaduais e municipais, mediante investidas sofisticadas do discurso ideológico da solidariedade privada ou filantropia social em prol da qualidade da educação. Nesse ínterim, passaram a utilizar o financiamento público como uma das fontes para o investimento de suas ações, apresentando-se como empresas socialmente responsáveis preocupadas com a

¹ Utiliza-se o termo “parceria” entre aspas para assinalar, conforme Adrião (2018), que o mesmo pode acobertar os processos de privatização da educação em curso, afinal, não se trata de uma relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar. A educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, vem sendo subordinada formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro.

melhoria da escola pública (LÉLIS, 2007). Posteriormente, as investidas se voltaram para a captura da função formativa da escola, da qual a oferta, a gestão e o currículo passaram a ser alvo da ação de tais grupos (ADRIÃO, 2019). Tem-se assim, no primeiro momento, um apelo de *marketing* social privado com financiamento público e, posteriormente, uma ação contundente de aprisionamento da função educativa aos preceitos ideológicos e técnicos do setor privado. Tais preceitos defendem a gestão privada mercantil como o melhor modelo de administração dos bens e serviços públicos.

A lógica do Estado gerencial é promotora dos serviços e reguladora das atividades desenvolvidas na escola pública. Essa lógica, no Brasil, a partir dos anos de 1990, expressa-se, dentre outras ações, na criação e consolidação de sistemas de avaliação em larga escala, amplamente defendidos nos documentos oficiais do governo federal e do Banco Mundial. Consolida-se um sistema nacional de avaliação da educação básica, proliferando-se nos estados brasileiros os sistemas próprios de avaliação (BERTAGNA; BORGHI, 2018) e, ainda, em municípios (BAUER *et al.*, 2015). A intensificação de tais estratégias realiza-se pela criação de programas, projetos, assessorias com vistas à efetivação desta lógica, com a participação do setor privado, denominado como mais eficiente para propor e “vender” produtos e serviços ao setor público que, diante de suas limitações, é visto como incapaz de ofertar uma educação de qualidade.

Parente (2018) sublinha que a adoção desses mecanismos gerenciais, na educação

[...] impõe uma cultura de competitividade, representada por uma relação de poder e por indicadores estatísticos que se propõem a medir a qualidade da educação por meio de processos avaliativos (Ideb, Prova Brasil, Enem). Esta condição de expansão do geren-

cialismo substitui o profissionalismo, que tem um caráter moral e ético, pela performatividade, desenvolvida por uma cultura de produção e desempenho, mais de acordo com a lógica empresarial. (PARENTE, 2018, p. 95)

A partir de então, a ênfase na avaliação externa em larga escala, adotada no país como política governamental, contribuiu para o enfraquecimento de propostas de avaliação com objetivos, focos, prioridades e sujeitos diferenciados, pautadas em trabalho e ideias democráticas e colaborativas, que foram subordinadas ao modelo hegemônico de competitividade, meritocracia e individualismo entre outros. Tal modelo de regulação contribuiu para a redução do próprio significado da avaliação e de suas possíveis finalidades no setor educacional, atrelando-a à uma lógica produtivista, meritocrática e privatista que, segundo Freitas (2012), expressa a presença do neotecnicismo na educação brasileira.

Esses sistemas de avaliação externa da educação e do desempenho escolar, apresentados como mecanismos de prestação de contas à sociedade civil (*accountability*), produzem dados estatísticos que, conforme Parente (2018),

[...] podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos dependendo dos critérios que forem adotados e da maneira com que eles forem analisados. Neste contexto da cultura da performatividade, os processos avaliativos têm um papel essencial de legitimação do controle do Estado na atividade docente. (PARENTE, 2018, p. 97)

Cria-se, portanto, um poderoso sistema de monitoramento e regulação do fazer pedagógico e dos seus resultados que pode servir tanto ao discurso responsabilizador da escola pelos seus resultados, quanto para justificar a inserção de programas e projetos verticalizados com essência gerencial do processo. Na atualidade, eles incidem destacadamente sobre a oferta, a gestão e currículo para solidificar e consolidar ideias, mecanismos e estratégias

que regulam e induzem o setor público aos serviços do setor privado, ao mesmo tempo em que impregnam no primeiro a lógica e a cultura do mercado empresarial limitando o direito humano à educação (ADRIÃO, 2018).

Dentre os muitos mecanismos colocados à realização desses ideais, além da avaliação externa, a avaliação interna do processo de ensino e da aprendizagem direciona e quantifica os resultados, estabelecidos por padrões de metas quantitativas que direcionam o trabalho escolar e a ação docente e dos profissionais da educação para este fim/objetivo educacional.

3 Em foco a avaliação educacional nos programas: Jovem de Futuro (PJF) no Pará, Acelera Brasil (PAB) em Goiás e Ensino Médio Integral (EMI) em Pernambuco.

A seguir, tópicos sobre a avaliação dos programas.

3.1 Programa Jovem de Futuro no estado do Pará

O estado do Pará² é marcado por graves desigualdades sociais que se refletem nas educacionais e vice-versa. Considerando as desigualdades que permeavam o ensino público do estado – com altos índices de evasão, abandono, distorção idade-série – e tendo em vista a necessidade de melhoria dos resultados educacionais e das taxas de aprovação, foi lançado em 2013 o Pacto pela Edu-

² Pará, cuja capital é Belém, localiza-se na região Norte do Brasil, com uma dimensão territorial de 1.245.870,798 km². Trata-se do segundo maior estado do país, com 144 municípios e de acordo com dados do IBGE a população em 2018 somava 8.513.497 de habitantes. Apresentou em 2018 um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$161.349,60 milhões e PIB *per capita* de 18.952,21. Em 2017, o estado apresentou um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,698, inferior ao do Brasil cujo índice foi de 0,759. Considerando o recorte histórico da pesquisa, o Pará contou com apenas dois governadores: Simão Jatene, do PSDB, que governou de 2003-2007 e de 2011-2019 e Ana Júlia Carepa, do PT, de 2007 a 2011.

cação do Pará (PPEP)³, que materializou no âmbito das políticas educacionais a introdução de “parcerias” público-privadas na educação básica, uma vez que buscou envolver diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações, ONG e diversas outras organizações sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais (como o Banco Interamericano de Desenvolvimento) na melhoria da qualidade da educação pública no Pará.

Uma dessas “parcerias” – que já estava em andamento – foi efetivada com o Instituto Unibanco (IU) para a oferta do Programa Jovem de Futuro (PJF), lançado em 2012 no estado e incorporado ao Pacto pela Educação do Pará no eixo “Melhorias da Qualidade da Educação Básica” em 2013.

O IU foi criado em 1982 e segundo sua página oficial (<https://bit.ly/3xs3XmX>), busca atuar na melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional. Apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas. Caracteriza-se como uma instituição do terceiro setor que integra o Movimento Todos pela Educação e atua em parceria com outras instituições públicas e privadas, universidades, centros de pesquisa entre outros, organiza-se em rede, agregando alianças entre o Estado (por meio dos governos), a sociedade civil e o mercado.

O IU atuou no estado do Pará, por meio do PJF no período de 2012⁴ a 2018. Tendo como público-alvo os professores, gestores e estudantes do Ensino Médio (EM), o PJF objetiva contribuir para a

³ O PPEP se efetiva por meio do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Pará, sob o contrato nº2.933/OC-BR (BR-L1327) assinado em 16/12/2013.

⁴ Em 2012, o PJF foi integrado ao Ensino Médio Inovador proposto pelo MEC, passando a denominar-se ProEMI/Jovem de Futuro, tornando-se a principal política pública de Ensino Médio (EM) de alguns estados, dentre eles do Pará. Balduino (2020) problematiza essa junção dos Programas, primeiro pelas propostas antagônicas: o ProEMI oriundo do

garantia da aprendizagem dos estudantes como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública. Aprofunda e amplia o escopo das ações voltadas ao aprimoramento da gestão educacional, tendo como diretrizes uma gestão estruturada, participativa, com qualidade técnica e orientada para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes (<https://bit.ly/3xs3XmX>).

Para tanto o programa oferece apoio técnico para que as unidades escolares desenvolvam planos de ação mais eficientes e com foco em resultados de aprendizagem. Disponibiliza instrumentos que visam dar suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos, visando o alcance de melhores índices educacionais.

A principal maneira que o Jovem de Futuro propõe para efetivar a gestão focada em resultados na escola é a construção de um plano de ação, que é um importante instrumento para a materialização do planejamento participativo na escola. É por meio dele que a comunidade escolar traça o que é preciso fazer, de acordo com o seu diagnóstico, para alcançar os resultados esperados (PROGRAMA..., 2015).

A metodologia do programa aposta no treinamento dos profissionais da educação (gestores e docentes) para que elaborem seus planos de ação com vistas a atingir maior rendimento dos estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática, a fim de alavancar melhores resultados nas avaliações externas, traduzidos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC, voltado à inovação curricular com foco no EM integrado e integral; o PJF de iniciativa privada, fundamenta-se na concepção de gestão por resultados. Também aponta para o fato de se aplicarem recursos do PDDE, antes utilizados para financiar um programa público (ProEMI), passando a empregá-los para financiar um programa de gestão privada.

(Ideb), além de reduzir o abandono e a reprovação escolar (fluxo escolar)⁵.

O princípio de autonomia e identidade das escolas é desconsiderado ao direcionar a construção de planos de ação pautados em metas predefinidas que, ao invés de terem como foco a formação integral do ser humano, se baseiam unicamente na busca por melhores resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Nesse sentido, o projeto político pedagógico das escolas, teoricamente construído de forma democrática, é substituído por tais planos, sendo as escolas constantemente monitoradas e cobradas pela sua implantação e conseqüentemente pela melhoria dos índices educacionais.

O IU também organizou um material denominado *Cardápio de Metodologias - Propostas Pedagógicas para Aplicação em Escolas Públicas de Ensino Médio*, que interfere no conteúdo pedagógico (priorizando o trabalho com a proficiência de língua portuguesa e matemática), desconsiderando as realidades e especificidades regionais e locais. Tal padronização influencia a organização dos tempos do currículo escolar regular.

Por meio do PJF, o referido instituto direciona a adoção de um método gerencial pelas escolas e SEE, intitulado PDCA (*plan, do, check, act* - planejar, executar, checar e atuar/ajustar), muito utilizado em empresas e gerenciamento de processos industriais. Tal

⁵ É importante destacar que o Estado do Pará também possui um sistema próprio de avaliação, intitulado Sistema Paraense de Avaliação (Sispae), que se trata de um modelo externo avaliativo e de larga escala, criado em 2013, e se destina aos alunos dos 4º/8º anos do Ensino Fundamental e dos 1º/2º/3º anos do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática por meio de testes e questionários com o intuito de retratar à qualidade do processo ensino-aprendizagem e a eficácia do modelo educacional em cada escola. Tal modelo de avaliação traduz o Índice de Desenvolvimento da Educação do Pará (Idepa), criado com o objetivo de contribuir para a elevação do Ideb, visto que possui o propósito de acompanhar, anualmente, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das unidades escolares (SANTOS, 2018).

método é parte do circuito de gestão (Gráfico 1), utilizado para concretizar a gestão escolar por resultados e aprendizagem, sendo aplicado na melhoria contínua dos processos de gestão e adaptado à escola pública brasileira, cujas etapas devem pautar-se no planejamento, monitoramento, avaliação de resultados e correção de rotas. Trata-se de uma metodologia de cunho gerencialista que prevê o controle e monitoramento em suas etapas como meio de obtenção de melhores resultados do Ideb.

Gráfico 1: funcionamento do circuito de gestão das redes estaduais



Fonte: Henriques, Carvalho e Barros (2020).

A primeira etapa prevista no circuito de gestão é a pactuação de metas, momento em que a SEE, com assessoria do Unibanco, define a meta de melhoria educacional a ser atingida num ciclo de 4 anos (ciclo político de uma gestão) com base no Ideb. Essa meta é desdobrada em metas anuais. Essa pactuação gera um efeito cascata: cada escola passa a ter compromisso com a sua própria meta. As escolas com piores desempenhos são consideradas prioritárias e receberão maior atenção das regionais e da SEE como um todo, para que consigam avançar em ritmo mais rápido, diminuindo a distância que as separa do restante da rede. Cada

regional também tem sua própria meta, calculada a partir das metas das escolas sob sua coordenação (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 12).

Estabelecido o compromisso coletivo em relação a esses objetivos, todas as instâncias (SEE, regionais e escolas) partem para a segunda etapa, que prevê o planejamento das ações que serão realizadas para alcançar os resultados propostos. Neste momento são elaborados os planos de ações, documentos produzidos pelos gestores com o detalhamento das atividades que serão executadas, o período, os resultados esperados e os responsáveis por elas (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 12).

Nessas e nas demais etapas do circuito de gestão as equipes das regionais e SEE recebem assistência técnica e formação do IU e são guiadas por protocolos, documentos que detalham passo a passo os indicadores e as atividades a serem monitoradas. As escolas, por sua vez, realizam um diagnóstico das causas dos principais entraves para a melhoria da qualidade de ensino e elencam as ações para combatê-los.

É importante destacar que as regionais e SEE também elaboram seus planos de ação, prevendo ações que serão executadas para dar apoio às unidades de ensino. Os supervisores das regionais são designados para visitar as escolas com frequência semanal ou quinzenal para “acompanhar” a efetivação de seus planos.

Após a etapa de planejamento, o próximo passo é a execução das ações propostas. Ainda que exista uma etapa específica para a avaliação dos resultados, isso não significa que as escolas deixam de ser acompanhadas nessa fase. Pelo contrário, a figura do supervisor continua sendo essencial, pois ele ajuda as escolas no monitoramento das ações e na identificação de pequenos ajustes que possam ser feitos de forma imediata. As próprias regionais, além da secretaria, também estão mobilizadas nesse momento para a execução das ações de sua responsabilidade (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 13).

A etapa seguinte do circuito de gestão é a avaliação, momento para o balanço coletivo do que foi realizado e dos resultados preliminares alcançados.

A metodologia do PJJ, por meio do circuito de gestão, também evidencia a importância de outra etapa: o compartilhamento de práticas, ou seja, as equipes gestoras se reúnem em suas respectivas regionais para a troca de experiências.

Por fim, o circuito de gestão prevê a correção de rotas, quando ocorre o replanejamento das ações a partir do aprendizado com os erros e acertos ao longo do processo. A partir da correção de rotas, o circuito se reinicia, dando origem a um novo ciclo de execução, avaliação e compartilhamento de práticas, de modo que o avanço buscado seja contínuo, que as boas práticas não se percam por dificuldades de implementação e que sejam compartilhadas com um grupo maior, aumentando o repertório de ações de toda a rede em busca dos objetivos comuns (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020, p. 14).

Peroni e Caetano (2016, p. 413) reforçam que o PJJ induz as escolas e a educação pública ao gerencialismo, naturalizando a lógica empresarial e alterando o conteúdo da proposta educacional. Portanto, é a gestão dos sistemas e das escolas que executa as práticas inspiradas na perspectiva mercantil: controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade.

Nessa direção, Balduino (2020) afirma que o PJJ emprega a lógica de mercado nas escolas e induz a responsabilização das mesmas pelos resultados, o que incorpora alterações nas suas propostas pedagógicas e, assim, compromete a autonomia da gestão escolar, ferindo o princípio da gestão democrática.

Considerando o foco do PJJ na busca por melhores resultados educacionais, apresentamos a evolução do Ideb no Brasil estabelecendo uma comparação com o Ideb estadual (Pará). Optamos por apresentar os resultados educacionais a partir de 2011, ou seja, um ano anterior à implantação do Programa Jovem de Futuro no Pará.

Tabela 1: Ideb nacional e evolução do Ideb (Ensino Médio) no Pará - período de implantação do Programa Jovem de Futuro

Anos	Ideb nacional	Ideb estadual (Pará)
2011	3,7	2,8
2013	3,7	2,7
2015	3,7	3,0
2017	3,8	2,8

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados de (INSTITUTO NACIONAL..., 2021).

Destacamos que o Ideb estadual não reflete apenas o resultado da implantação de uma metodologia gerencialista proposta pelo PJF, mas expressa também o resultado de outras ações vinculadas ao Pacto pela Educação do Pará. No entanto, como vemos, tais ações não têm sido suficientes para alavancar os resultados do estado do Pará no Ensino Médio (2011-2017), afinal, apesar de um pequeno crescimento do índice estadual em 2015, este não foi suficiente para atingir a média nacional.

É importante destacar que, no estado do Pará, o PJF não previu um sistema de bonificação/premiação aos docentes que atingiam as metas propostas, mas estabeleceu incentivos por meio da divulgação de experiências/práticas exitosas dos docentes e escolas em páginas do IU e em reuniões com os representantes das escolas e da SEE, causando exposição e competitividade entre os profissionais da educação.

Diante do exposto, o PJF proposto por uma instituição privada (Instituto Unibanco) interfere fortemente no setor público, direcionando a adoção de modelos de gestão de cunho empresarial/gerencial, que aposta na padronização/uniformização de processos para o alcance de metas e resultados, com controle e monitoramento em todas as etapas, desconsiderando as realida-

des, especificidades locais e as identidades das escolas, cujas implicações ao direito humano à educação serão apresentadas nesse trabalho.

3.2 Programa Acelera Brasil no estado de Goiás

Goiás é o estado mais populoso da região Centro-oeste do Brasil⁶. Sob o lema de “ser referência nacional em educação” (GOIÁS, 2021), o governo de Marconi Perillo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), implementou, em 2011, o “Pacto pela Educação”, programa que orientou a reforma educacional estadual, a qual se pautava em cinco pilares, dentre eles, o sistema de reconhecimento e remuneração dos profissionais da educação por mérito, via avaliação do sistema estadual de ensino (GOIÁS, 2021).

Previsto no “Pacto pela Educação” (<https://bit.ly/3aLXECO>), Goiás implantou o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), que, posteriormente, passou a ser assessorado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), “[...] por meio de testes de desempenho cognitivo, e nas dimensões de clima escolar e condições socioeconômicas, por meio dos questionários contextuais” (SISTEMA..., 2021). A prova se direcionava a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes dos 2º,

⁶ Em 2010, a população total era de 6.003.788 milhões de habitantes, com densidade demográfica de 19,93 habitantes/km², com estimativa de 7.113.540 habitantes, em 2020 segundo o IBGE (2010), distribuídos em 246 municípios, em uma extensão territorial de 340.086 km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) goiano, em 2010, era de 0,735, índice considerado alto, ocupando o estado a 8ª posição em relação aos demais estados da Federação e Distrito Federal. A sua economia tem como atividades centrais o agronegócio e pecuária entre outros. Atualmente, o governador do estado é Ronaldo Caiado do Partido dos Democratas (DEM), eleito em primeiro turno com 59,73% dos votos (MORAIS, 2018). A educação na unidade federativa, no ano de 2018, totalizava 4.400 escolas, sendo 1.568 da rede estadual; 1.659 da municipal; 26 da federal; e 1.147 da rede privada (INSTITUTO MAURO..., 2019).

5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nos moldes do sistema de avaliação federal (SISTEMA..., 2021).

Os resultados do Saego compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego) e servem de comparação aos índices gerados pelas avaliações externas nacionais. No entanto, o acesso a tais resultados é restrito, por isso a Tabela 2 apresenta os resultados do estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no período de realização da pesquisa, 2005-2018 (ADRIÃO, 2019), que perpassa o período da vigência do Programa Acelera Brasil, em Goiás. Dessa forma, possibilita-se a visualização entre os dados do estado e do país, sendo que os resultados do estado se mantiveram na média brasileira até 2009, com acentuado crescimento em relação à média nacional a partir de 2011.

Tabela 2: resultados do Ideb no Brasil⁷ e na rede estadual de Goiás no Ensino Fundamental no período da pesquisa (2005-2018)

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil 5º ano	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1
Goiás 5º ano	3,9	4,3	4,9	5,3	6,0	6,1	6,6	6,4
Brasil 9º ano	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	4,7
Goiás 9º ano	3,3	3,4	3,6	4,0	4,5	4,7	5,2	5,2

Fonte: elaboração das autoras com base em dados de (INSTITUTO NACIONAL..., 2021).

Nesse período, Goiás desenvolveu muitas e variadas ações articuladas focadas em alavancar metas e indicadores quantitativos, orientadas pela lógica da gestão de resultados, com ênfase para a eficácia e eficiência do modelo gerencial/empresarial adotado pelo setor público e oriundo do modelo e da lógica do mer-

⁷ Nos dados do Brasil, foram considerados apenas os dados da rede estadual de ensino.

cado. Por exemplo, a partir dos pilares definidos no Pacto pela Educação, adotou-se o uso de prêmios/bônus para os docentes, estudantes e escolas que se “destacavam” nos resultados avaliativos, o que repercutiu na política do plano de carreira dos docentes que perderam a gratificação por titulação e passaram a ser premiados pelos resultados alcançados nas provas estaduais, resultados que conjugavam diferentes critérios, incluindo a nota do aluno. À escola, destinava-se prêmio em dinheiro, os recursos recebidos eram direcionados a investimento em melhorias no equipamento escolar e também se dirigiam bonificações/premiações aos “melhores” estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio, identificados pelas notas na avaliação estadual (MOURA, 2016).

3.2.1 O Programa Acelera Brasil: considerações gerais

O Programa Acelera Brasil (PAB) é um dos primeiros programas vinculados ao Instituto Ayrton Senna (IAS) e apresenta-se como “solução educacional” para a correção do fluxo escolar pela via da aceleração da aprendizagem, tendo a distorção idade-série como “[...] o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados” (INSTITUTO NACIONAL..., 2020b).

O fluxo escolar pode ser constituído pela defasagem do aluno em relação à sua idade e série/ano, seja pela repetência, pela evasão escolar ou pela entrada tardia na escola, realidades marcantes da educação brasileira, especialmente, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei nº 9.394, de diretrizes e bases da educação (LDB) (BRASIL, 1996), que passaram a determinar a educação como direito de todos e dever do Estado e das famílias. O artigo 24 da LDB (BRASIL, 1996) tangencia a discussão sobre a aceleração de estudos para os alu-

nos em idade-série/ano defasados, tomando como referência o fluxo escolar referente à entrada com 6 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a conclusão do Ensino Médio. É considerada defasagem idade-série a não correspondência ao fluxo a partir de 2 anos de escolaridade. A partir de 1997, o Ministério da Educação iniciou ações para correção do fluxo escolar, por meio do Plano de Aceleração da Aprendizagem (PAA).

O Programa Acelera Brasil é fundamentado na dimensão pedagógica de ensinar e aprender, mas também atuava na gestão das escolas, visando consolidar uma política pública educacional de sucesso das crianças, o que incluía ações voltadas para a formação de professores, oferta de materiais didáticos, determinações metodológicas, acompanhamento sistemático da prática pedagógica e avaliação da aprendizagem, foco deste estudo, além de consultoria técnica permanente (<https://bit.ly/3MGey4W>). Segundo a presidente do IAS (LALLI, 2000, p. 145), “[...] a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir um objetivo maior: trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais que tem o objetivo de eliminar a cultura da repetência nas escolas [...]”.

O material didático do Acelera Brasil – produzido pelo Centro Tecnológico de Brasília (Ceteb) – era consubstanciado em livros-apostilas e um conjunto de 40 livros literários era disponibilizado para cada turma. Ao final dos estudos de cada livro apostila, os alunos eram submetidos a uma prova elaborada pelo programa, de acordo com os conteúdos estudados. No desenvolvimento dessa lógica, cabia ao professor apenas desenvolver o material utilizando uma metodologia também pré-definida e ensinada nas capacitações do programa.

No início do programa (ano letivo), ocorria o *pré-teste* – provas aplicadas por uma consultoria, Ceteb – e, ao final do ano leti-

vo, ocorria o *pós-teste* conduzido pela Fundação Carlos Chagas, envolvendo conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, cujos resultados eram comparados aos das provas aplicada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (OLIVEIRA, 2002).

Para o acompanhamento do PAB, eram realizados registros de frequências diária, quinzenal e mensal dos alunos; quantitativos de livros de literatura e avaliações diagnósticas de leitura e escrita, enquanto “indicadores de sucesso” que, aliados ao olhar avaliativo e constante do professor, se constituíam em dados a serem inseridos pelas redes de ensino em um sistema informatizado de monitoramento, do Instituto Ayrton Senna. A partir desses dados eram elaborados relatórios técnicos que assumiam o caráter de avaliação do processo.

Quando os resultados de cada aluno, turmas e escola não atingiam os índices estipulados pelo programa, eram organizadas estratégias de recuperação paralela, no contraturno ou no pós-horário das aulas, com professores destinados a tal função ou pelos mesmos professores das turmas.

Além dos conteúdos escolares, o PAB investia na elevação da autoestima dos alunos, como potência propulsora da capacidade de vencer e, ainda, no princípio da resiliência para a superação das dificuldades vividas na escolarização e na vida (LALLI, 2000).

Objetivando estender as ações do PAB aos demais segmentos das escolas e redes públicas de ensino, o IAS criou em 2001 a Rede Acelera Brasil – composta pelos municípios que haviam participado do Programa – com “[...] dois objetivos principais: assegurar a consolidação do projeto nesses municípios e promover, disseminar e disponibilizar a tecnologia de intervenção, para corrigir o fluxo escolar, a outras redes de ensino” (OLIVEIRA, 2002, p. 180). Assim, passaram a compor as práticas pedagógicas das redes o “[...] acom-

panhamento sistemático de frequência dos alunos, adoção de instrumentos de diagnóstico para novos alunos e critérios para enturmação, políticas de alfabetização de alunos novos e defasados, além de avaliação externa” (OLIVEIRA, 2002, p. 184).

A desconsideração dos fatores internos e externos que determinam a defasagem escolar feita por programas de aceleração é uma crítica recorrente na literatura, já que não combatem a raiz do problema. Assim, no Brasil (INSTITUTO NACIONAL..., 2020b), a taxa de distorção idade-série voltou a crescer, mostrando que as causas desse fenômeno não foram vencidas, reafirmando que programas focalizados não conseguem resolver problemas estruturais da educação.

A garantia do direito à educação é um desafio para a realidade educacional brasileira, uma vez que taxas de distorção idade/série/ano revelam “gargalos” de não-aprendizagem dos alunos, independente do que a produziu – evasão, repetência, falta de acesso. Elas demarcam, também, a clássica relação pobreza e não-escolaridade, que se acentua significativamente na região norte e, sensivelmente, na região nordeste segundo dados. (INSTITUTO NACIONAL..., 2020b)

3.2.2 O Programa Acelera Brasil em Goiás e repercussões em relação a avaliação educacional

Em Goiás, o PAB, juntamente com o projeto de alfabetização Se Liga, foi retomado e implantado a partir do Convênio de Cooperação Técnico-pedagógico nº 030/12 (GOIÁS, 2012a), firmado entre a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE/GO) e o Instituto Ayrton Senna, com vigência a partir de maio de 2012. Conforme apontado por Borghi e Domiciano (2022), Goiás foi a primeira rede estadual a implantar o PAB em 1999. As autoras destacam, porém, as dificuldades de acesso às informações sobre o programa:

[...] em primeiro lugar é importante ressaltar a dificuldade de acesso a informações e aos dados do Programa Acelera na rede estadual de Goiás. Além de pouca ou quase nenhuma produção científica sobre o Programa neste estado, o caminho para chegar até as informações analisadas neste texto também foi desafiador (BORGHI; DOMICIANO, 2022, no prelo).

Neste texto, as análises direcionam-se à retomada do Programa em 2012, considerando o período da pesquisa à qual ele se vincula (2005-2018) e ao convênio oficializado entre a SEE/GO e o IAS, no período de 01/2012 a 12/2014 (GOIÁS, 2012a).

De modo geral, o PAB em Goiás seguiu as mesmas orientações administrativas e pedagógicas do programa comum a todos os municípios e estados. A metodologia destacava a formação dos professores para a execução do programa; visitas mensais do supervisor às turmas, com um roteiro específico a ser preenchido e assinado por ele e pelo professor responsável pela turma (GOIÁS, 2012b). Dentre as demais orientações, é observada forte pressão sobre a presença dos alunos e dos professores em todos os dias de aula previstos; nos casos de particularidades locais, poderiam ocorrer adequações desde que se cumprisse a carga horária mínima anual e “[...] as aulas das turmas não [fossem] suspensas para realização de atividades extras tais como: ensaios, jogos ou outros” (GOIÁS, 2012a, p. 3).

A sistemática de avaliação pautava-se no registro diário do desenvolvimento do aluno, nas observações e no olhar do professor que se transformavam em dados qualitativos e quantitativos que eram inseridos no sistema de monitoramento pelas equipes de acompanhamento, posteriormente à coleta dos dados pelos professores, e os relatórios produzidos eram designados como avaliação do processo (GOIÁS, 2012c).

Em relação às atividades propostas para a avaliação, inicialmente, havia a aplicação de “[...] teste diagnóstico de alfabetiza-

ção para determinar a natureza dos projetos de correção de fluxo a serem implantados, com garantia de atendimento a todos os alunos, quer sejam alfabetizados ou não” (GOIÁS, 2012a, p. 3).

A Circular nº 1/2012 (GOIÁS, 2012b) apresentou um cronograma específico para as avaliações que ocorreriam durante a execução do programa no estado, num total de 7 dias de aplicação de provas. Na Circular nº 2/2012 (GOIÁS, 2012c), esclarece-se que “[...] quanto a avaliação, só se deve avaliar aquilo que foi ensinado, por isso a importância e necessidade de as aulas serem planejadas a partir das matrizes de habilidades” (GOIÁS, 2012c, p. 1). Ainda, apontava-se que “boa avaliação” deve envolver três passos:

[...] saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico); comparar esta informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação-matriz de habilidades); tomar decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa (GOIÁS, 2012c, p. 1).

Presta, ainda, a referida circular, esclarecimentos a respeito das avaliações do PAB: elas ocorreriam ao término de cada livro de português, matemática e ciências; os instrumentos de avaliação e correção seguiam definições de critérios que necessitavam ser atendidos; deviam ser aplicadas, corrigidas e consolidadas pelo professor da turma; o professor teria no máximo 5 dias para corrigir e entregar os resultados ao supervisor; o supervisor regional tinha, no máximo, 3 dias para consolidação dos resultados das escolas e envio para equipe estadual; os resultados apontavam as necessidades individuais dos alunos, por habilidade; o supervisor realizava a consolidação de resultados da escola por programa acompanhado e enviava para a equipe estadual; e, ainda, era advertido que a aplicação não deveria acontecer fora da data pre-

vista, bem como sobre o encaminhamento dos resultados pelo supervisor (GOIÁS, 2012c, p. 1).

Tais encaminhamentos salientam a relação da avaliação com o currículo – por habilidades em conhecimentos das referidas disciplinas, de forma a cercear a formação do aluno e, ainda, indica forte controle sobre o processo pedagógico para a produção dos resultados, isto é, avaliação por resultados em conformidade com uma gestão desta natureza.

Quanto aos índices estatísticos da correção do fluxo escolar, nesse estado, de 2012 a 2018 não há registros nos sites e documentos da SEE/GO e nem no site do IAS evidenciando a falta de transparência na publicização dos resultados de um processo decantado como promoção da qualidade da educação pública.

Fica perceptível que, para a obtenção do sucesso, o PAB exercia controle sobre o trabalho pedagógico da escola e envolvia os gestores/supervisores escolares de forma a garantir os resultados e impactos esperados pelo programa, materializados com o sistema informatizado de monitoramento e do monitoramento presencial (*in loco*) feito pelos técnicos capacitados (supervisores) entre outros.

Isso revela uma cultura de competitividade, de individualismo e disputa de poder que cria um clima de instabilidade na escola. A busca pelo trabalho em conjunto e pela socialização do trabalho pedagógico fica comprometida por um ambiente de dúvidas e incertezas, que testam a todo o instante a capacidade de envolvimento do professor nas questões relativas à escola, gerando um desgaste muito grande. Há uma preocupação constante em maquiagem as dificuldades e esconder os problemas, como se eles não fossem importantes no processo de reflexão que viabiliza a tomada de decisão e a resolução dos problemas inerentes a qualquer instituição educacional (PARENTE, 2018, p. 97).

De certa forma, o PAB introduz no seio da educação a lógica do setor privado (mercado empresarial), que, por meio do con-

trole excessivo para produção dos resultados, secundariza a formação humana ao padronizar e minimizar os conhecimentos, assim como a construção coletiva e democrática do trabalho pedagógico das escolas, descaracterizando a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões sobre as mais variadas questões – pedagógicas, administrativas, organizacionais, entre outras, que são de interesse da própria comunidade escolar (BERTAGNA, 2021).

Tal evidência também foi identificada nos resultados dos trabalhos acadêmicos analisados sobre o IAS, como em Silva e Jacomini (2018, p. 938), que avaliam

[...] que ocorreu uma colonização do setor público pelo privado, levando para este a lógica privada não democrática, que busca somente resultados estatísticos ligados a valores empresariais como eficiência, meritocracia e melhoria de desempenho.

Bertagna e Borghi (2018), também, analisam a incidência do setor privado por meio de programas na escola pública, como evidenciado neste texto, e outras formas e estratégias correlatas que também se alinham à perspectiva de introdução da lógica gerencial, favorecendo a inserção no setor público da cultura organizacional do setor privado e, portanto, intensificando os processos de privatização.

3.3 Programa Ensino Médio Integral no estado de Pernambuco

Segundo Duarte (2019), historicamente, a região Nordeste destaca-se por possuir os piores indicadores socioeconômicos do país, carregando o estigma da miséria e da instrução reduzida. Desde os anos 2000 essa situação vem sendo alterada, no entanto, a região ainda apresenta baixos indicadores sociais comparados, sobretudo, com os do Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Nessa região, o

estado de Pernambuco⁸ situa-se entre os que apresentaram, nas últimas décadas, os maiores avanços em termos de desenvolvimento dos indicadores sociais: IDH e Gini. No entanto, ainda, ocupa a 19ª colocação no conjunto das 27 unidades federadas no rendimento nominal familiar mensal *per capita* medido pelo IBGE (DUARTE, 2019).

No setor educacional, o estado manteve em 2019 alta taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade (11,9%), mas com uma importante redução (de 6,1%) em relação ao ano de 2010 (18%). Apesar dessa diminuição, o estado possuía taxa acima da média nacional (de 6,6% em 2019), mas um índice abaixo da média do Nordeste (13,9%) (IBGE, 2011; 2019). Em 2019, o estado tinha 8,6 anos de média de estudos das pessoas com 25 anos ou mais de idade – melhor resultado para os estados da região Nordeste, mas, mesmo assim, abaixo da média do Brasil que era de 9,4 anos (IBGE, 2019).

Segundo o Inep, foram registradas no estado 2,2 milhões de matrículas na educação básica em 2019, 62.659 a menos em comparação com o ano de 2015, com uma redução de 2,7% no total de matrículas (INSTITUTO NACIONAL..., 2020b). No ensino médio, etapa foco do programa de ensino integral em análise, como previsto na legislação educacional, a rede estadual assumia 87,2% das matrículas, seguida da rede particular com 10,3% e da rede federal com 2,4% das matrículas. Destaca-se que 0,1% das matrículas nessa etapa ainda foram registradas na rede municipal. No país, entre 2015 e 2019, o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,6%. No entanto, em Pernambuco, o percentual

⁸ O estado de Pernambuco tem como capital o município de Recife. Ocupa uma área de 98.076,021km² e é constituído por 185 municípios. No ano de 2019, segundo o IBGE, contava com 9.557.071 habitantes, com uma densidade demográfica de 97,4hab./km².

geral das matrículas nessa etapa, considerando as diferentes modalidades de oferta, teve um aumento de 0,5 pontos percentuais (p.p.) (INSTITUTO NACIONAL..., 2020b).

A distorção idade-série consiste em um grave problema que afeta o ensino médio em todo o país. No estado de Pernambuco, essa taxa era de 23,7% em 2019 – abaixo da média nacional de 26,2%, considerando a oferta pública e privada. Na rede estadual, esse dado era de 25,6% – mais de três vezes a taxa da rede privada que era de 7,3 % (INSTITUTO NACIONAL..., 2020b). Todavia, a taxa líquida de matrícula no ensino médio, em Pernambuco, no ano de 2019, alcançou 86,2% – aquém da média brasileira de 89,2% para o mesmo período (IBGE, 2019).

Em 2015, no país, 5,9% dos estudantes do ensino médio estavam matriculados em tempo integral, permanecendo sete horas diárias ou mais em atividades escolares. Esse percentual teve expressivo crescimento alcançando 10,8% em 2019, com uma expansão de 4,9 p.p. (INSTITUTO NACIONAL..., 2020b). Em Pernambuco, esse dado é bem superior. Em 2019, 47,0% dos matriculados no ensino médio permaneciam sete horas diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando a modalidade de ensino em tempo integral. Entre 2015 e 2019, a proporção de matrículas da rede pública classificada como de tempo integral aumentou 13,5 p.p.. A proporção dessas matrículas é bem maior na rede pública (52,1%) que na rede privada (2,5%) (INSTITUTO NACIONAL..., 2020c). Esses dados revelam o investimento do Governo do Estado na expansão desta modalidade de ensino por meio de previsão orçamentária, com programa e ação específicos para sua ampliação e qualificação, como aponta Silva (2018).

3.3.1 Proposta de Ensino médio integral em Pernambuco

Na realização das políticas educativas dirigidas especificamente para o ensino médio em tempo integral, o governo do Estado de

Pernambuco destaca-se no cenário nacional, sendo apresentado por governos, institutos e fundações que atuam na área da educação como modelo a ser seguido, tendo como referência a expansão da oferta e a elevação dos resultados do Ideb das escolas estaduais de ensino médio nos últimos anos.

No período de 2000 a 2007, o Instituto Corresponsabilidade Educacional (ICE)⁹ atuou em articulação com o governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006) (PMDB) na proposição e efetivação de uma proposta de ensino médio integral, comprometida com os princípios gerenciais, a implantação de um modelo de gestão por resultados e a instituição de novas relações entre o setor público e o setor privado. Nesse caso, observa-se, conforme reflexão de Peroni (2021, p. 29), que “a educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público”, é uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip).

No ano de 2008, no governo de Eduardo Campos (2007-2014) (PSB), esta parceria foi rompida e o Estado assumiu a coordenação da proposta de ensino médio integral, mantendo, no geral, as orientações do ICE. Com a criação, em 2008, do Programa de Educação Integral (PEI), o governo de Pernambuco assimilou alguns aspectos da política de educação integral para a esfera estatal, no entanto, dando continuidade ao projeto privatista de gestão educacional iniciado pelo governo antecessor, com a incorporação de novas ferramentas gerenciais na gestão de sua rede de ensino e escolas (ARAÚJO, 2020).

⁹ A atuação do ICE surgiu do diagnóstico feito pelo grupo de empresários pernambucanos de que a administração pública não dispunha da competência necessária para enfrentar sozinha o desafio da qualidade da escola. Desse modo, os empresários deveriam contribuir com o Estado para a superação das dificuldades enfrentadas pela escola pública.

Araújo (2020) destaca que o governo Campos substituiu os recursos privados oriundos da parceria com o ICE pelo financiamento público do Ministério da Educação, via o programa de apoio ao ensino médio. Também, institucionalizou novas regras para a ocupação do cargo de gestor escolar, criou matriz curricular própria para a rede e democratizou o acesso ao ensino médio em tempo integral, com a ampliação do número de escolas nessa modalidade. Ao mesmo tempo, o governo Campos ampliou a “participação privada no setor educacional por meio de ações pulverizadas que atualizaram metodologias gerenciais na gestão escolar e introduziram os projetos das organizações sociais para ‘inovar’ as atividades curriculares” (ARAÚJO, 2020, p. 7).

Desse modo, o modelo proposto pelo ICE, que tinha como características centrais o estabelecimento de parceria entre o setor público e o privado, a supervisão, a avaliação e a premiação pelos resultados (MAGALHÃES, 2008), foi difundido a partir de 2008 como política estatal para toda a rede estadual de ensino, contribuindo, significativamente, para a reforma gerencial da educação pública pernambucana.

3.3.2 Orientações gerencialistas no Programa Ensino Médio Integral e na rede estadual de ensino de Pernambuco (2008-2018)

O programa de ensino médio integral da rede estadual de ensino de Pernambuco foi definido como política pública do estado no ano de 2008. É regulamentado pelas leis complementares nº 125, de 10 de julho de 2008; nº 364, de 30 de junho de 2017; e nº 450, de 22 de abril de 2021, que estabelecem que o Programa será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Fundamental, nas Escolas de Referência em Ensino Médio e nas Escolas Técnicas Estaduais da rede pública estadual de ensino (PERNAMBUCO, 2017, art. 1º,

§ único), funcionando em jornada integral de no mínimo 35 horas-aula semanais e em até 45 horas-aula semanais (art. 5º), com a previsão da expansão de sua oferta para todas as microrregiões do estado (art. 2º, inciso V).

As finalidades definidas para o Programa revelam sua orientação gerencial e privatista: sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; consolidar o modelo de gestão para resultados, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação; e viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual (PERNAMBUCO, 2017, art. 2º).

A ampliação do alcance e o aprofundamento da orientação gerencial na rede estadual de ensino pernambucana foram realizados por meio da implantação do Programa em todas as escolas dessa rede, o que ocorreu por meio da reformulação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), da criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) e do Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (Siepe). Tais medidas integram o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação (PMGP/ME),¹⁰ implantado em 2008.

O Saepe foi criado no ano de 2000 e, desde então, passou por várias alterações visando o seu aprimoramento. Avalia o desempenho dos estudantes dos 4º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática das redes estadual e municipais de

¹⁰ O PMGE-ME foi criado em uma “parceria” do governo do estado com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), voltado para a melhoria dos indicadores educacionais do estado (SILVA; SILVA, 2016).

ensino do estado. A partir de 2008, o Saepe passou a ter aplicação anual e a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe). Segundo Oliveira (2020, p. 114), esse sistema de avaliação externa possibilitou ao governo do estado “[...] regular o estabelecimento das metas por escolas, a destinação do BDE, a alimentar a sistemática de monitoramento dos resultados, além de respaldar as iniciativas de prestação de contas por meio da divulgação pública dos resultados”.

O BDE, criado pela Lei nº 13.486 (PERNAMBUCO, 2008), consiste em uma premiação por resultados destinada aos efetivos profissionais das escolas que cumprissem, parcial ou integralmente, no mínimo, 50% das metas anuais do Idepe. A partir de 2009, a concessão do BDE passou a incluir também os profissionais das Gerências Regionais de Ensino (GRE). Progressivamente, foram sendo inseridos outros segmentos: em 2010, os profissionais da educação contratados temporariamente; em, 2011, os ocupantes de cargos de comissão sem vínculo efetivo com o serviço público; e, em 2014, os professores e militares que atuam como docentes no Colégio da Polícia Militar de Pernambuco. Tem periodicidade anual e equivale à distribuição, entre os servidores premiados do montante total dos recursos destinados ao seu pagamento (PERNAMBUCO, 2008). Desde 2016, as escolas que não atingirem 50% podem ser contempladas com o BDE, desde que atendidos os critérios estabelecidos (PERNAMBUCO, 2018a).

No ano de 2011, foi implantado o Siepe, que tem por objetivo acompanhar os indicadores educacionais das escolas, disponibilizando informações para a tomada de decisões com vistas à melhoria de indicadores e taxas. O Siepe é uma ferramenta de monitoramento e regulação do trabalho docente e do gestor escolar. O seu preenchimento adequado, conforme o cronograma definido pela SEE/PE, consiste em um dos critérios para o cálculo do

Índice de Eficiência Gerencial (IEG)¹¹ das escolas, que é referência para a concessão da Gratificação do Adicional de Eficiência Gerencial (AEG) destinada à equipe gestora da escola: gestor, gestor adjunto, secretário, analista educacional e educadores de apoio, implantada pela Lei nº 15.973 (BRASIL, 2016). A concessão dessa gratificação visa a assegurar o comprometimento desses profissionais com o alcance das metas e resultados definidos exteriormente às escolas (OLIVEIRA, 2020).

No ano de 2018, no Mapa da Estratégia 2018, o governo de Pernambuco estabeleceu as prioridades e ações para a melhoria da qualidade da educação no estado. Entre elas, destaca-se a reafirmação do propósito da consolidação do Estado como referência nacional em qualidade do ensino público e, para tal, a promoção da gestão com foco em resultados, com o desenvolvimento de programas e projetos orientados à melhoria do desempenho escolar dos estudantes e ao fortalecimento da proposta de educação integral no ensino médio, com a universalização do acesso às escolas de referência para todos os alunos da rede estadual de ensino (PERNAMBUCO, 2018b).

No processo de implantação do gerencialismo na educação estadual pernambucana, Silva e Borges (2016) assinalam a existência de duas fases. A primeira, uma “iniciativa experimental” no governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006) com o projeto do Ginásio Pernambucano e dos centros experimentais, sob a responsabilidade do ICE. A segunda fase ocorreu com a “transformação do experimento em política pública na área da educação”

¹¹ O IEG é formado pela média ponderada dos seguintes indicadores: 1. eficiência operacional; 2. regularidade na prestação de contas; e 3. regularidade no registro de informações gerenciais. Integra a Política de Eficiência Gerencial (PEG) do governo do estado para as equipes gestoras das escolas (BRASIL, 2016).

(SILVA; BORGES, 2016, p. 6) no governo de Eduardo Campos (2007-2014), a partir de 2008, com a expansão das orientações gerenciais da fase inicial para todas as escolas dessa rede ensino, tendo como marco a implantação do PMGP/ME, a partir de 2008, e das medidas que se seguiram, como a criação do IEG e AEG destinadas especificamente às equipes gestoras das escolas.

3.3.3 Iniciativas de avaliação no/do Programa Ensino Médio Integral de Pernambuco (2008-2018)

A presente pesquisa não identificou a existência de política específica destinada à avaliação da aprendizagem e do desempenho dos estudantes matriculados nas escolas de ensino médio integral, visto que adotam as mesmas diretrizes dirigidas a todas as escolas do estado.

De acordo com a Instrução Normativa de Avaliação nº 04/2014 (PERNAMBUCO, 2014), da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Pernambuco, que dispõe sobre as diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas escolas da Rede Estadual de Ensino, o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes deverá ocorrer de acordo com as etapas e modalidades de ensino e a forma de organização nos anos/séries/ciclos/fases/módulos de escolaridade e projetos especiais (PERNAMBUCO, 2014, art. 2º).

A instrução estabelece que no ensino médio, ensino médio integral, ensino médio semi-integral, ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional de ensino médio a avaliação das aprendizagens do estudante deverá ser realizada por meio de instrumentos diversificados e as verificações das aprendizagens deverão ser registradas por meio de nota (PERNAMBUCO, 2014, art. 2º, inciso VI). Os critérios avaliativos deverão ser, segundo o artigo 4º, estabelecidos tendo como referência os conteúdos

definidos pela Secretaria de Educação e Esportes para cada componente curricular.

A avaliação externa do desempenho dos estudantes é realizada, anualmente, pelo Saepe, com a geração do Idepe, além dos testes e indicadores que integram o Saeb, aplicados bianualmente. Observa-se, no PEI de Pernambuco, a ênfase nos resultados das avaliações externas – Saeb/Ideb e Saepe/Idepe, considerando os indicadores de rendimento e desempenho. Nessa perspectiva, Silva e Silva (2016, p. 746) apontam que o PEI “[...] destina demasiada valorização à quantificação de indicadores de êxito por meio da gestão educacional focada em resultados que está presente no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME)”.

Em relação à concessão de bonificação específica para os profissionais que atuam nas escolas que ofertam o EMI, tendo como referência a avaliação do desempenho ou competência, não foi identificada qualquer iniciativa própria. Desse modo, as escolas de EMI adotam a mesma política de bonificação do estado, pautada na gestão por resultados e implantada a partir de 2008: BDE e AEG.

Aos docentes que atuam nas escolas de referência do Programa de Educação Integral é concedida a gratificação de localização especial. Segundo Silva e Silva (2016), a gratificação dos docentes pode dobrar o salário base, em retribuição à dedicação exclusiva. Nas escolas integrais, com 40 horas semanais, receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,99 ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$2.032,00. Nas escolas semi-integrais, com 32 horas semanais receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,59 ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado

ao valor nominal de R\$1.623,00 (PERNAMBUCO, 2008)¹². Aos diretores e secretários das escolas de referência é paga a gratificação de representação (PERNAMBUCO, 2008).

Dutra (2014) esclarece que essa configuração visa a estimular a dedicação exclusiva dos docentes a essa modalidade de ensino. Para atuar nessas escolas, os professores do quadro do magistério do estado são submetidos a um processo seletivo interno simplificado, que envolve a análise de currículo, prova de conhecimentos específicos e entrevista. Além do exposto, têm seu desempenho avaliado semestralmente, podendo ser desligados do Ensino Médio integral, retornando à rede de ensino regular, caso obtenham um “baixo desempenho” (SILVA, 2013). Desse modo, foi identificado um processo de acompanhamento e avaliação do comprometimento do docente à proposta da EMI e às exigências da docência nessas escolas.

Em 2015, o governo de Pernambuco adotou iniciativa de avaliação do Programa EMI por meio da contratação de assessoria do ICE, do Instituto Natura e do Instituto Sonho Grande para a realização de estudos dos custos e eficácia acadêmica das escolas de tempo integral. Esse estudo se propôs a conhecer os impactos desta política através dos resultados nos índices de fluxo (taxa de evasão, reprovação e distorção idade-série), a proficiência nos exames externos, os custos do modelo por aluno, a posição da educação do estado no *ranking* nacional etc. (ARAÚJO, 2020).

Em sintonia ao modelo gerencial, foi constatada no Programa de Ensino Médio integral de Pernambuco a ênfase na avaliação

¹² Segundo informações obtidas junto a profissionais da educação dessa rede de ensino, o valor da gratificação de localização especial não foi reajustado desde a sua criação, em 2008, o que vem gerando descontentamento entre os docentes que reivindicam sua atualização.

externa em larga escala e no monitoramento dos resultados, fundamentada na compreensão de que essas iniciativas identificam a qualidade da educação ofertada e contribuem para a revisão das ações com vistas à melhoria dos resultados. Tendo como referência a elevação dos resultados do Ideb das escolas estaduais, desde a criação do Programa, a proposta de Pernambuco assumiu o lugar de vitrine do modelo da escola de Ensino Médio integral no país, sob os princípios do ICE e das parcerias entre o setor público e o setor privado.

4 Avaliação educacional: considerações sobre os programas educacionais, o gerencialismo e o direito humano a educação

Desenvolvendo as considerações sobre o tema:

4.1 Avaliação e gerencialismo: semeando o “solo” para os processos de privatização na educação

A análise dos três programas (Jovem de Futuro, no Pará; Acelera Brasil, em Goiás; e Ensino Médio Integral, no estado de Pernambuco) evidencia que os processos de avaliação neles implantados, ainda que com suas especificidades, se vinculam ao modelo de gestão por resultados, com ênfase nos produtos educacionais e na regulação da escola. Fortemente atrelados à elevação de indicadores e metas quantitativas referenciadas nas propostas dos programas/projetos/ações assentam-se em pressupostos gerencialistas e empresarias fortalecendo a competitividade, produtividade, seletividade e meritocracia, contrários ao princípio da gestão democrática, estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Hypólito (2011) aponta a existência de dois momentos distintos, mas, inseparáveis, das políticas gerencialistas neoliberais em educação: a criação e implementação das políticas de avaliação em larga escala – exames, testes, classificações (*rankings*) – e a

introdução de parcerias público-privadas, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar. Esses dois momentos foram identificados nos programas em estudo, como no Jovem do Futuro e na Educação Integral, em que a avaliação se referência ao modelo PDCA – modelo de produção e avaliação fortemente de cunho administrativo-gerencial-empresarial adaptado à educação. Nesse contexto, a avaliação externa se tornou uma forte aliada dos processos de controle, padronização e monitoramento do trabalho pedagógico das escolas e de sua administração, cerceando a autonomia e formas mais participativas e democráticas da gestão da escola.

Os programas analisados revelam, baseado em Lima (2018), processos de privatização *stricto sensu* e *lato sensu* que demarcam a introdução, nas redes de ensino que os implantaram, respectivamente, de lógicas e mecanismos de inspiração mercantil, de estatutos organizacionais fluidos e regimes jurídicos híbridos, que combinam administração pública e gestão empresarial, transformando o setor público cada vez mais à semelhança do setor privado. Tais processos são constituídos por formas complexas de privatização, em que, segundo Lima (2018, p.130),

[...] a antinomia público/privado foi substituída por um *continuum* de articulações e de parcerias comandadas segundo o chamado espírito empreendedor, anunciado como capaz de combater a burocracia, de reinventar o governo da coisa pública através da introdução de lógicas de mercado, da contratação, da competição entre fornecedores, da medição da performance, da escolha do consumidor [...]. (LIMA, 2018, p. 130)

A contratação de institutos e fundações privadas, como o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, IAS e o ICE, para assumirem a atuação do poder público na implementação e gestão de programas voltados à melhoria dos indicadores educacionais – resultados nas avaliações externas, rendimento dos estudantes e corre-

ção do fluxo escolar, bem como para a implantação de uma proposta “inovadora” para o ensino médio – demonstram processos de privatização *stricto sensu*. Mas, concomitantemente, ocorre nesses processos a disseminação dos valores gerenciais e a supremacia do setor privado em relação ao setor público, que passa a ser orientado “[...] segundo princípios competitivos e modelos de organização e gestão típicos da empresa capitalista privada” (LIMA, 2018, p. 130), revelando a privatização *lato sensu*.

O “novo gerencialismo”, para Lima (2018, p. 138), converteu-se, nas últimas décadas, em uma “poderosa ideologia gestonária na educação” que, a despeito da diversidade de seus pressupostos teóricos e de suas manifestações empíricas, “[...] exportou o modelo de empresa privada e de governança empresarial como símbolos de modernização, racionalização e inovação dos sistemas educativos e das escolas” (LIMA, 2018, p. 138).

Entre os programas analisados, o melhor exemplo do sucesso dessa ideologia e das transformações que ela produz e legitima, consiste na proposta de EMI implantada no estado de Pernambuco, visto que mesmo com o encerramento da ação direta do ICE, no ano de 2007, o governo do estado assimilou as diretrizes gerencialistas desse Instituto, expandindo-a para todas as escolas do estado, desde o ano de 2008, revelando um processo de “impregnação empresarial” (LIMA, 2018) em toda a rede de ensino. A partir de então, sob a coordenação direta do setor público com o “apoio” de entidades do terceiro setor em várias iniciativas, o “sucesso” da experiência de Pernambuco qualificou o ICE para atuar nos demais estados da federação, inclusive, com a mobilização de outros institutos e fundações. Dentre esses, destacam-se o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, como parceiros na disseminação da proposta, bem como para produzir uma proposta de “escola da escolha” especificamente destinada para o ensino fun-

damental, ampliando o seu nicho de atuação no “mercado da educação”.

As propostas de avaliação inerentes aos programas analisados têm concorrido para inserir e naturalizar diferentes formas de privatização, reforçando discursos e práticas políticas de índole gerencial, instrumental e produtivista (LIMA, 2018) que vêm orientando as políticas educativas adotadas no país desde os anos de 1990.

4.2 A avaliação nos programas educacionais e o direito humano à educação

Nos programas analisados, a ocorrência das sistemáticas de avaliação aqui desenhadas e reportadas, dentre outros aspectos que não foram objeto de aprofundamento neste texto, evidenciam como o trabalho da escola e a formação humana passam a ser erigidos sob uma gestão organizada a partir de fundamentos empresariais que desrespeitam dimensões importantes da efetivação do direito humano à educação.

Tomasevski (2001), relatora das Nações Unidas sobre o Direito Humano à Educação (DHE), no período de 1998 a 2004, apresentou quatro indicadores da ação estatal, sendo eles disponibilidade (*availability*), acessibilidade (*accessibility*), aceitabilidade (*acceptability*) e adaptabilidade (*adaptability*). Agregamos a esses quatro indicadores do DHE apresentados pela autora mais um indicador concebido pela noção de controle social e que integra a pesquisa em curso.

Para fins de análise, observamos as consequências dos Programas Jovem de Futuro (Pará), Acelera Brasil (Goiás) e Ensino Médio Integral (Pernambuco) para o DHE, tendo como referência o indicador adaptabilidade, que contempla as especificidades das temáticas aqui apresentadas relativas à avaliação e ao gerencialismo.

A dimensão da adaptabilidade, segundo Tomasevski (2001), pressupõe que a escola respeite seus estudantes como detentores de direitos – o que requer o respeito às suas características e necessidades – considere as demandas das comunidades na atuação democrática da escola, o respeito aos direitos humanos, incluindo-se os direitos dos profissionais da educação e suas condições laborais.

Considerando tal indicador, salientamos que nos três programas, por meio da ênfase na avaliação externa e em resultados que podem ser comparados, há uma conformação/padronização que cerceia o currículo escolar, desrespeitando as realidades e especificidades regionais, locais e das comunidades e, ainda, ocasionando o estreitamento curricular (FREITAS, 2011; RAVITCH, 2011).

No PJJ do estado do Pará, há diferenciação e desigualdade na oferta do currículo entre as escolas que o implantam e as que não, sendo as primeiras direcionadas a alterar o conteúdo pedagógico, priorizando os conhecimentos relativos à proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, visando à melhoria dos resultados educacionais traduzidos pelo IDEB, obtidos sob o método de avaliação em larga escala. De forma semelhante, o EMI também percorre este caminho, centrado numa concepção de gestão por resultados e focado no produto – tais como os índices produzidos pelos exames externos. No PAB também há uma centralidade na proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, mas nesse programa a avaliação privilegia a correção do fluxo escolar (distorção idade-série). Assim, nas diferentes estratégias de avaliação propostas nos programas analisados, a definição do currículo não expressa uma preocupação com a garantia da formação humana do estudante em sua integralidade, considerando o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (BERTAGNA, 2017), mas,

prioritariamente, o alcance de metas quantitativas previamente definidas.

O PJF e PAB são organizados e estão ancorados numa uma proposta universal e padronizada de ensino, sendo disponibilizado um “pacote único” para os estudantes do país, não havendo adaptabilidade do currículo, da metodologia e da avaliação, que é estandardizada, ocasionando o desrespeito às necessidades individuais dos alunos e da comunidade local, bem como do tempo de aprendizagem-ensino que são moldados pelas rotinas e formas de avaliação estabelecidas nos programas como já relatado. O PAB, por exemplo, possui um cronograma específico para a realização das avaliações durante a execução do programa, organizado em várias etapas, com um total de sete dias de aplicação das provas. Essas etapas da avaliação devem ser cumpridas de forma rígida, com controle e cobrança sobre a execução e, ainda, de forma comum a todas as escolas que aderiram ao programa.

No caso do EMI, há uma diferenciação curricular entre as escolas que o implementam e as escolas regulares, gerando desigualdade na oferta do currículo, ou seja, o acesso ao conhecimento é cerceado em decorrência das diferenças das duas propostas de trabalho atreladas e também ao menor ou ao maior tempo de permanência dos alunos nas escolas. Apesar do discurso de uma concepção mais ampliada de educação, com vistas à garantia do desenvolvimento integral dos estudantes, contraditoriamente, observamos uma preocupação exacerbada com os índices educacionais, atrelados à política do estado que atua de forma constante e articulada para a construção de uma imagem de qualidade da educação. Essa política se funda nas lógicas de classificação, seleção de escolas e alunos, os que podem dedicar mais tempo ao estudo e os que não podem, o que revela um recorte de classe social e de responsabilização (*accountability*) dos envolvidos no

processo educativo.

Apesar de não possuírem uma proposta de avaliação específica da aprendizagem dos estudantes, o PJJ e o EMI se valem dos parâmetros requeridos pelas avaliações externas nacionais e do estado em que estão inseridos para medir a “qualidade da educação” oferecida. As metas para cada escola são definidas a partir do Ideb, Idepa e Idepe. Como observado no PJJ e EMI, a corrida para a melhoria dos índices educacionais e o cumprimento de metas escolares pré-definidas favorece e incentiva a competitividade entre docentes e escolas (SILVA; SILVA, 2016), dificultando o trabalho coletivo, a gestão democrática e os mecanismos participativos de controle social, com o fortalecimento dos princípios da meritocracia e da lógica empresarial no setor educacional.

No PAB, há uma avaliação de aprendizagem específica ao término de cada etapa de estudos, acompanhamento e monitoramento dos resultados dos alunos no programa registrados no Sistema Ayrton Senna de Inovação (Siasi), e, também, uma avaliação externa do programa.

Observamos que o PJJ, o PAB e o EMI apostam no monitoramento e controle das etapas da implantação do programa e na busca arraigada para efetivação dos resultados, consolidando a gestão por resultados via sistemática das avaliações. Esta ênfase na avaliação, que já foi indicada por Afonso (2007) como uma “obsessão avaliativa”, remete ao controle da organização do trabalho escolar, interferindo nos objetivos e fins educacionais (PARO, 2008), de forma a direcionar o trabalho escolar, por meio do controle do tempo, da forma, do conteúdo, não respeitando a multiplicidade e/ou complexidade da formação humana e suas especificidades.

Por meio das propostas de avaliação dos programas têm-se um sistema de monitoramento e regulação do fazer pedagógico e

de seus resultados, que conspira a favor da responsabilização das escolas (PARENTE, 2018), promovendo a competição entre elas, a busca desenfreada pelo aumento dos índices quantitativos, o *ranking* dos seus resultados, sem considerar as condições de desigualdade e de nível socioeconômico que as permeiam e, ainda, justificando a inserção de programas e projetos privados e verticalizados com essência gerencial no setor público.

Considerando o exposto nesses programas, a autonomia docente e a liberdade do ensinar também são cerceadas pela lógica da avaliação estandardizada e pelo fortalecimento dos mecanismos de controle, fiscalização e monitoramento dos resultados, que incidem diretamente sobre a escolha dos conteúdos, da metodologia de ensino, das práticas avaliativas limitando o exercício e atuação profissional do docente (SOUZA; SILVA, 2022, no prelo).

No Pará, o PJJ não contemplou um sistema de bonificação e premiação aos docentes quanto ao alcance de metas, mas valeu-se de incentivos por meio do reconhecimento das experiências e práticas exitosas das escolas, sistematizadas e divulgadas em reuniões de trabalho, vídeos e páginas do Instituto Unibanco, revelando a adoção de uma forma de responsabilização simbólica. Em Pernambuco, o EMI se vincula ao sistema de bonificação do estado e a incentivos financeiros (adicionais aos gestores) atrelados ao alcance das metas de resultados e indicadores de gestão, consolidando uma política de responsabilização por resultados do estado.

Ainda com relação ao indicador adaptabilidade, no que tange às sistemáticas de avaliação analisadas à luz deste estudo e em função dos programas privados selecionados na pesquisa, o foco em uma padronização avaliativa na obtenção de melhores resultados educacionais – com forte inspiração nos índices estatísticos, na competitividade entre escolas, nos mecanismos de controle e

monitoramento inerentes aos mesmos – introduz e fortalece as estratégias presentes no gerencialismo e desconsideram o papel social da educação na formação humana como propulsora do desenvolvimento pleno dos educandos em suas múltiplas dimensões, acarretando sérias consequências à garantia do direito humano à educação.

5 Apontamentos finais

As diferentes sistemáticas de avaliação presentes nos programas analisados e nos estados objeto deste estudo revelam a premência da lógica gerencial/empresarial por meio da avaliação externa, orientada pela eficiência, eficácia, critérios econômicos. Essa lógica conforma concepções e a organização do trabalho escolar nos moldes da gestão de resultados, com ênfase nas metas quantitativas que, por sua vez, acabam por desvelar as implicações para o direito humano à educação. Ao limitar o indicador adaptabilidade proposto por Tomasevski (2001), consequentemente, não se promove o pleno direito humano à educação.

A presença significativa do controle e monitoramento por meio das sistemáticas de avaliação, com vistas à promoção de resultados traduzidos em índices quantitativos, transfere para o setor público a lógica do setor privado, padronizando o processo de ensino-aprendizagem para o atingimento das metas que enclausuram os fins e objetivos educacionais aos valores do mercado (empresarial), tais como competitividade, meritocracia, classificação, premiação, punição entre outros, com prejuízos para os processos democráticos, participativos e solidários nas escolas e sistemas de ensino.

Compreendemos, pois, que estamos em tempos de perplexidade no que tange à efetivação do direito humano à educação – período em que as políticas educacionais não dão ênfase ao direi-

to à aprendizagem, em que a qualidade educacional é preconizada pelo seu viés avaliativo/quantitativo – naturalizando a responsabilização individual em detrimento de processos de avaliação/qualitativa que direcionem para a qualidade social da educação (BERTAGNA; SORDI, 2016) e que favoreçam a participação coletiva na promoção da qualidade educacional rumo ao direito humano à educação.

Como Arroyo (2015), defendemos que a luta pelo direito humano à educação não se apresenta apartada da luta por outros direitos humanos (básicos) e não ocorre em processos sociais e políticos isolados; por conseguinte, resistimos a processos de avaliação e de responsabilização que mitigam e reforçam o descompromisso social com a participação, com o coletivo, com a democracia e naturalizam processos educacionais competitivos, individualistas e meritocráticos, pois a garantia do direito humano à educação não significa, necessariamente, garantia de outros direitos fundamentais para a vida e, ainda, que os direitos humanos sejam coletivos e não individuais.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.
- ADRIÃO, T. (Coord.). Pesquisas em andamento: análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil. Atores, programas e consequências para educação pública. Greppe. Campinas, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/39kSu0u>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007.
- ARAÚJO, M. P. *O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das escolas de referência em ensino médio*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal

de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39684/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Micilane%20Pereira%20de%20Ara%c3%baixo.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ARROYO, M. G. O Direito à Educação e a nova segregação social e racial. Tempos Insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15- 47, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390>. Acesso em: 15 out. 2022.

BALDUÍNO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do 3º setor. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 2, p. 233-243, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v21i2.2098>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/eae266203207>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 31-46.

BERTAGNA, R. H. Tendências de privatização na educação pública: atores e programas privados no sistema educacional do estado do Tocantins. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. v. 2. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 167-193. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 48-62, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2018.36248>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L. Avaliação educacional: um campo em movimento e disputa. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 129-133, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162219>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BORGHI, R., DOMICIANO, C. *Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: implicações para o direito humano à Educação (DHE)*, 2022. (no prelo).

BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei Complementar nº 130, de 19 de setembro de 2008*. Introduz alterações na Legislação indicada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3Qc2sBP>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/3MDIWLI>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016*. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3Haxnud>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DUARTE, A. A construção da política educacional em Pernambuco na gestão de Paulo Câmara (2015-2018). In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; RODRIGUES, Cibele Maria L. (Org.). *A política educacional no contexto das desigualdades: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 301-338.

DUTRA, P. F. V. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 4. Porto, Portugal, 2014. *Anais*. Comunicação. Disponível em: <https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 3. Campinas, 2011. *Anais*. Comunicação. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/tuiz_freitas.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

FREITAS L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Convênio de cooperação técnico-pedagógico nº 030/2012*. Goiânia, 2012a (impresso).

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação dos Programas Se Liga e Acelera. *Circular 01/2012*. Goiânia, 2012b. (impresso).

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação dos Programas Se Liga e Acelera. *Circular 02/2012*. Goiânia, 2012c. (impresso).

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. 2021. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HENRIQUES, R.; CARVALHO M.; BARROS, R. P. *Avaliação de impacto em educação*. A experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público. Instituto Unibanco, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3xoO00O>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. *Educação: teoria e prática*. Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011.

IBGE. *Indicadores sociais municipais*. Uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2MSH2fd>>. Acesso: 24 jun. 2022.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio anual contínua*. Número médio de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais, por sexo e grupo de idade. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3H9va2c>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Panorama da educação básica em Goiás de 2014 a 2018*. Goiânia, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3mCylWI>>. Acesso: 2 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação básica 2019: notas estatísticas*. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3MDfpS3>>. Acesso: 24 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio*. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <<https://bit.ly/3Q7OMI9>>. Acesso: 24 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de desenvolvimento da educação básica*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso: 24 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do estado de Pernambuco: censo da educação básica 2019*. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <<https://bit.ly/3xGa5JH>>. Acesso: 24 jun. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2018*. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2018/jovem-de-futuro.html>>. Acesso: 24 jun. 2022.

LALLI, V. S. O programa Acelera Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan., 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i71.2110>>. Acesso: 2 jun. 2022.

LÉLIS, U. A. *Políticas e práticas do Terceiro Setor na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/39ml5Bp>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

LIMA, L. C. Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 129-144, 2018. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55447/1/PRIVATIZA%20c3%87%20LATO%20SENSU%20E%20IMPREGNA%20c3%87%20c3%83O%20LATO%20SENSU%20E%20IMPREGNA%20c3%87%20c3%83O>>

%20EMPRESARIAL%20NA%20GEST%c3%83O%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20P%c3%9aBLICA.pdf>. Acesso: 2 jun. 2022

MAGALHÃES, M. A. *Juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio*: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008. Disponível em: <https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2017/07/ice.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MORAIS, R. Ronaldo Caiado, do DEM, é eleito governador de Goiás no 1º turno. (2018, 7 de outubro). *G1*. Disponível em: <<http://glo.bo/3H9KH4>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

MOURA, P. de O. *O sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/Goiás 2011-2014)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6320/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Priscila%20de%20Oliveira%20Moura%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 177-215, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/4PJmpYZrXmp3kgYGs9rCPrn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 5 jun. 2020.

OLIVEIRA, J. M. *Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco*: desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/17061/JOSILENE%20MARIA%20DE%20OLIVEIRA%20e%2080%93%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20PPGED%20CH%202020.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso: 12 mar. 2022.

PARENTE, J. M. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. *Educação em Revista*, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, jan./jun., 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 130, de 19 de setembro de 2008. Introduz alterações na Legislação indicada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/3Qc2sBP>>. Acesso: 2 Jan 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 44.079 de 31 de janeiro de 2017*. Altera o Decreto nº 38.103 (2017, 31 de janeiro). Recife, 2017. Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Pernambuco. Recife, 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 45.561, de 15 de janeiro de 2018*. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional - BDE relativo aos resultados do exercício de 2016. Recife, 2018a. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=34634>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERNAMBUCO. *Instrução Normativa de Avaliação nº 4, de 17 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas escolas da rede estadual de ensino a partir do ano letivo de 2015. Recife, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008*. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife, 2008. Disponível em: <[>. Acesso em: 10 fev. 2022.](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=)

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação e Esportes. *Mapa da estratégia 2018*. Recife, 2018b. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=17>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. *Políticas Educativas*, v. 15, n. 2, p. 18-31, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/121220/65854/500368>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o projeto jovem de futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, pp. 407-428, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623653910>>. Acesso em: 10 fev. 2022

PROGRAMA Jovem de Futuro será desenvolvido em 87 escolas no Pará. (2015, 14 de abril). Agência Pará. Disponível em: <<https://bit.ly/3MM6rSN>>. Acesso em: 10 fev. 2022

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, M. L. dos. *O panorama do baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (Idepa): medidas corretivas para uma escola pública de Ensino Médio*. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação)–Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6987/1/DM_Maria%20L%C3%BACia%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3xMHeTK>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SILVA, A. F. de S. e. *A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4787/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SILVA, D. C. *Prioridades educacionais em Pernambuco: análise de programas de governo, planos plurianuais e relatórios anuais de ação de governo (2007-2014)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1081517>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SILVA, E. L.; BORGES, M. C. A. A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 1. jan./jun. 2016, p. 4-23. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2016.2513>. Acesso em: 4 nov. 2021.

SILVA, F. X.; JACOMINI, M. A. Relação público-privado na educação: produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015). *Revista Diálogo Educacional*, v. 18, n. 58, p. 922–948 jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.AO03>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão; SILVA, Andréia Ferreira da Silva. A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: dimensões e implicações sobre o direito à educação. 2022. (no prelo).

TOMAŠEVSKI, K. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education*, Gottemburg, v. 3, p. 1-45, 2001.



Privatização da gestão e o direito humano à educação: prestação de contas/control social em três programas educacionais¹

Nadia Drabach, Márcia Cossetin e Teise Garcia

1 Introdução

Esta seção problematiza decorrências da privatização na Educação Básica, nos três programas selecionados pela pesquisa, para o direito humano à educação, em especial sobre a prestação de contas/control social (*accountability*).

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001

A partir do mapeamento realizado foram selecionados três programas com maior capilaridade e longevidade no país, em três redes estaduais brasileiras², considerando-se ainda as dimensões da política educacional sobre as quais se verificam processos de privatização. As dimensões são: *currículo*, relativa à privatização das atividades fim da educação escolar; dimensão da *oferta* educacional, correspondendo à transferência das responsabilidades estatais ao setor privado no oferecimento; e dimensão *gestão da educação*, referente a formas de privatização da gestão educacional e escolar por meio de transferência de responsabilidades ao setor privado (ADRIÃO, 2018).

Os programas, selecionados segundo as dimensões em que se configurava a privatização, foram estudados em sua implementação em redes estaduais, também definidas intencionalmente segundo a longevidade do programa. Observe-se que a diferenciação de dimensões é recurso analítico adotado pela pesquisa a fim de viabilizar a reflexão, não obscurecendo que o mesmo programa pode incidir sobre diferentes dimensões. O Quadro 1 sistematiza informações com programas, dimensões da privatização e redes estaduais.

O texto caracteriza e problematiza os três programas em sua materialização nas três redes de ensino selecionadas, a partir de perspectiva de análise focada na prestação de contas/control social (*accountability*), característica do direito humano à educação no que diz respeito mais diretamente à gestão.

O direito humano à educação (DHE), e suas características, constituem matriz analítica para a pesquisa possibilitando que, a

² A caracterização dos programas encontra-se nesta obra, em texto específico, assim como a caracterização dos atores privados responsáveis. Procedimentos metodológicos adotados na seleção dos programas constam da apresentação.

Quadro 1: programas selecionados na pesquisa, dimensões da política educacional/privatização, ator privado responsável e rede estaduais também selecionadas

Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de Vínculo (apenas para docente de escola pública)				
Ano	2011	2013	2017	2018
Concursado/efetivo/estável	4.374	4.482	3.807	3.614
Contrato temporário	349	488	467	744
Contrato terceirizado	2	0	0	3
Contrato CLT	0	0	0	1

Fonte: as autoras com base em pesquisa (ADRIÃO, 2018).

partir dimensões de privatização sobre as quais os programas incidem, a privatização da Educação Básica em redes estaduais de ensino seja estudada em confronto com as condições fundamentais para a consecução do direito humano à educação indicadas por Katarina Tomasevski (2004), os chamados “4As” do direito humano à educação: aceitabilidade, acessibilidade, adaptabilidade e disponibilidade, além da quinta característica, apresentada por De Beco (2009) como tema transversal a todas as outras características do DHE e incorporada aos “4 As”, *accountability*, traduzida por prestação de contas/control social (SILVEIRA, ADRIÃO, 2022, no prelo).

Accountability é indicador apresentado por De Beco (2009) como transversal aos “4As”, assim como o tema da participação nas decisões relativas à educação e a necessidade de desagregação de indicadores para capturar a discriminação na educação em suas diferentes formas (DE BECO, 2009).

Como este texto se debruça sobre programas que se relacionam com instrumentos de **prestação de contas/control social**, além desta introdução desenvolve-se, em item imediatamente posterior, a discussão sobre o conceito. Na sequência abordam-se os programas, problematizando-os sob duas perspectivas: as

formas de gestão adotadas e as relações entre essas formas e a **prestação de contas/control social**, como um dos instrumentos importantes para compreender como uma dada política, neste caso um programa privatizante, relaciona-se com a consecução do DHE. Finalmente são apresentadas considerações com vistas a sistematizar os resultados do estudo.

2 Prestação de contas e controle social (*accountability*)

Importante iniciarmos este item observando que a tradução do termo ***accountability*** para o português não é tarefa simples. Segundo Janaina Camelo Homerin, no campo da administração pública, o termo foi introduzido no Brasil em 1990 como referência ao debate teórico, por meio do artigo “Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?”, de autoria de Anna Maria Campos, publicado na Revista de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (HOMERIN, 2016). Campos (1990) investiga o conceito a partir de literatura estadunidense e europeia, discutindo-o como construção própria de sociedades democráticas, com alto grau de participação da sociedade civil no controle sobre as políticas estatais, razão pela qual o conceito, segundo a autora, ainda não tinha repercussão no país, recém-saído de período ditatorial e com marcante ênfase burocrática na administração pública (CAMPOS, 1990). Pinho e Sacramento (2009), por sua vez, em trabalho em que revisitam o artigo pioneiro, afirmam que o conceito ganha relevância em território nacional na medida em que o Brasil se redemocratizou, destacando a responsabilização entre suas traduções predominantes. De fato, autores como Fernando Abrúcio e Maria Rita Loureiro (2004) assimilam *accountability* à responsabilização:

[...] sendo um atributo de governos democráticos, a responsabilização dos governantes, pode ser definida como o processo insti-

tucionalizado de controle político dos governantes que se estende no tempo (eleição e mandato) e no qual devem participar, de um modo ou de outro, os cidadãos organizados politicamente. Para tanto, são necessárias regras e arenas nas quais a *accountability* é exercida, além de práticas de negociação ampliadas entre os atores, para tornar mais públicas e legítimas as decisões. (ABRUCIO; LOUREIRO, 2004, p. 13-14)

O conceito, tal como apresentado acima, acentua a responsabilização dos governantes, mas também destaca a relevância de mecanismos de controle social, institucionalizados ou não, tornando mais transparentes as decisões políticas na sociedade.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) normalizou a participação da sociedade brasileira na gestão públicas, o que estimulou, nas últimas décadas, a produção de instrumentos de controle social, tais como os conselhos para controle de políticas sociais, plebiscitos orçamentos com participação, além de mecanismos como o recurso a ações populares (PINHO; SACRAMENTO, 2009).

A aprovação da Constituição Federal foi seguida pelo esforço de reforma gerencial na administração pública, iniciado nos anos 1990. As proposições reformistas, de cunho neoliberal, ancoradas no que se convencionou denominar como Nova Gestão Pública (NGP) mobilizaram instrumentos próprios à gestão empresarial para o interior da gestão pública. Para Garcia, Adrião, Borghi (2009), as reformas da NGP propunham uma mudança estrutural no funcionamento do Estado, bem mais do que uma simples modernização da máquina pública. Concluem as autoras que:

[...] as características desse “novo padrão” de gestão pública aliam mecanismos relacionados à ampliação do controle social frente ao funcionamento do Estado, condição desejável em sociedades democráticas, com pressupostos competitivos oriundos da esfera do mercado, os quais em princípio, prescindem a qualquer regra democrática (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009, p. 17).

O controle social, no contexto da NGP, envolve o cumprimento de metas e responsabilização pelos resultados, em sintonia com a lógica mercantil. Diferente do controle social desejado em sociedades democráticas, nas quais é pressuposta a participação dos cidadãos na definição de prioridades nas políticas públicas e na elaboração dos planos de ação nas diferentes esferas governamentais, o que significa uma forma de compartilhamento do poder de decisão entre estado e sociedade.³

Almerindo Afonso Janela (2012), no entanto, observa que a temática *accountability*, dados os contextos políticos regressivos têm sido problematizada a partir do pensamento neoconservador e neoliberal, havendo necessidade (e possibilidade) de se extrapolar tal limitação para uma perspectiva democrática.

Neste trabalho considera-se importante registrar que a perspectiva analítica do direito humano coloca o conceito, aqui traduzido como **prestação de contas/control social**, em uma perspectiva necessariamente democrática, tal como indica Afonso (2012) que, no caso brasileiro, dialoga com os princípios constitucionais já expostos. Define-se **prestação de contas/control social (accountability)**, portanto, expressão que se relaciona:

[...] à existência de mecanismos de controle social que permitam que a sociedade e os atores envolvidos-questionem os governos em relação às suas obrigações quanto ao direito à educação. Implica a existência de mecanismos de transparência, de proteção legal, exigência e informação sobre planos de ação em execução e mecanismos de monitoramento do orçamento. (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022, p. 4)

A matriz para a análise das consequências da privatização da educação, a partir das características fundamentais do DHE em

³ Importante registrar, contudo, que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) limitam o direito de participação da família na elaboração da proposta educativa, restringindo este direito a profissionais, tal como observam Silveira e Tavares (2014).

relação às dimensões da política educacional, elaborada no âmbito da pesquisa e citada por Silveira e Adrião (2022, p. 8) destaca questões balizadoras para a análise do controle social na dimensão da gestão escolar. São elas:

A comunidade escolar, incluído pais, pode escolher sua adesão ao programa? Os dados sobre os programas são de fácil acesso, com transparência? O programa valoriza de alguma forma a seleção d/ao dirigente escolar pela comunidade escolar? No programa há uma forma direcionada e/ou centralizada de escolha do dirigente escolar? Há alguma orientação no programa que dificulta o exercício da gestão democrática na escola? A comunidade escolar foi consultada para a implantação do programa?

Observa-se a relação entre as questões que orientam a reflexão sobre a prestação de contas/control social e os princípios da gestão democrática para a educação brasileira previstos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), art. 14: “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”. Os elementos básicos que compõem a gestão democrática se manifestam na escola por meio da constituição dos conselhos escolares, na construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP), na eleição direta para diretores escolares, na transparência e prestação de contas à comunidade escolar. Os princípios constitucionais para o ensino oficial, enfim, indicam o controle social democrático como importante instrumento na qualificação da educação pública, quer pela indução à transparência na prestação de contas por parte do agente público, quer pela explicitação do direito à participação da comunidade em espaços decisórios relevantes.

Procede-se a seguir à análise dos programas em foco, com ênfase nas formas de gestão adotadas e nas relações entre essas

formas e a prestação de contas/control social a partir da compreensão acima indicada.

3 Três programas de privatização da Educação Básica: Acelera Brasil, Jovem de Futuro e Educação Integral nos estados do Pará, Goiás, Pernambuco – incidências sobre a gestão escolar e o controle social

Os programas e redes de ensino em discussão foram caracterizados em capítulo anterior desta mesma coletânea, razão pela qual neste item concentra-se a atenção sobre as formas de gestão adotadas e as relações entre essas formas e a prestação de contas/control social, como um dos instrumentos importantes para compreender como os programas se relacionam com a consecução do DHE.

3.1 Programa de Educação Integral – Pernambuco

O Programa de Educação Integral, cuja origem e operacionalização já foram sistematizadas como resultado da mesma pesquisa que dá origem a este trabalho, por Adrião e outros (2018); Silva e Drabach (2022); Moehlecke (2022), dentre outros, foi implementado na rede estadual de Pernambuco como política pública a partir de 2008, no contexto do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, lançado pelo governo de Pernambuco em 2007. O PEI foi criado pela Lei Complementar nº 125 (PERNAMBUCO, 2008) e atualizado pela Lei n.º 364 (PERNAMBUCO, 2017b). O objetivo de criação do programa, de acordo com o artigo 1º da Lei nº 125: “o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008). A orientação gerencialista do programa aparece em suas finalidades, dentre as quais destacamos:

[...] VI - consolidar o modelo de gestão por resultados nas Escolas de Referência e Escolas Técnicas do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

VII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;

VIII - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual; [...]. (PERNAMBUCO, 2008, Art. 2º)

O desenvolvimento da política de Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco teve como principais interlocutores o setor empresarial, com participação direta na definição da concepção de gestão da educação integral no estado (BENITTES, 2014). A concepção de gestão da educação pública no âmbito do Programa centra-se na noção de eficiência, aproximando-se do modelo de gestão gerencial, cujo trabalho pedagógico desenvolvido na escola direciona-se para atingir objetivos voltados à produção de resultados que se expressam em índices educacionais.

O modelo de gestão por resultados no qual se baseia o PEI em Pernambuco pauta-se no que Lima (2014) chama de “gestão da qualidade”, avaliação e medição dos resultados, com a produção de *rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes padronizados etc. (LIMA, 2014). De acordo com Silva e Drabach (2022), articulados a um sistema de responsabilização que tem como propósito reconhecer o mérito dos profissionais pelo alcance das metas. Assim, instituiu os sistemas de bonificação e de gratificação dos profissionais da educação, chamado Bônus de Desempenho Educacional (BDE), conhecido como 14% salário, consiste em uma bonificação por resultados dirigida aos profissionais das escolas e das Gerências Regionais de Ensino (GRE) que cumpram, parcial ou integralmente, as metas estabelecidas anualmente

pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe) que tem como base o desempenho dos estudantes nas provas padronizadas, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe). (SILVA; DRABACH, 2022)

Além disso criou-se também o Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) que consiste em um documento de responsabilização educacional, contendo índices de desempenho das escolas, as metas a serem alcançadas e as responsabilidades dos gestores para a elevação dos resultados dos alunos. O termo é firmado entre o diretor e a Coordenadoria Regional de Ensino e assinado pelo gestor da escola no ato da posse. No referido termo, “os gestores escolares comprometem-se com a elevação dos resultados das avaliações externas, sob orientação do modelo gerencial que busca a produtividade e qualidade total” na escola (OLIVEIRA, 2020, p. 127).

De acordo com Silva e Drabach (2022), outro mecanismo de controle na gestão é o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (Siepe), implantado em 2011. Este sistema promove o monitoramento de indicadores de processos e resultados das escolas, que utiliza a metodologia do Programa Gestão Nota 10, do Instituto Ayrton Senna (OLIVEIRA, 2020). O sistema permite “registrar, compilar, medir, processar e analisar uma série de informações que revelam o desenvolvimento das atividades programadas, orientadas para alcançar os objetivos e metas estabelecidas para cada escola” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 28).

O controle do trabalho escolar como se pode perceber por meio dos mecanismos apresentados é estabelecido a partir dos órgãos centrais, Secretaria de Educação e Coordenadoria Regional de Ensino. Outros aspectos em que se pode verificar a concepção de controle estabelecido por meio dos órgãos centrais é a pro-

posta de escolha de diretores no programa. Essa forma de seleção envolve critérios de mérito.

A forma de escolha de diretores nas escolas da rede estadual e nas escolas do Programa de Educação Integral passou a ser orientada pelo Decreto nº 38.103 (PERNAMBUCO, 2012b) o primeiro a orientar a escola de diretores após a criação PEI no âmbito da Secretaria Estadual de Educação em 2008.

O Decreto estabeleceu critérios para o provimento da função de diretores em sintonia com as diretrizes do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, instituído em 2008, que estabeleceu um sistema de monitoramento e avaliação e de responsabilização educacional, e do Programa de Formação de Gestor Escolar (Progepe), criado pelo Decreto nº 35.957 (PERNAMBUCO, 2010).

Dentre as orientações do decreto estava a vinculação entre o tempo de mandato do diretor e o resultado da avaliação de desempenho que, se positiva, permitiria a extensão do mandato de dois anos para mais dois adicionais (ADRIÃO et al, 2018). Outra orientação que aponta para a responsabilização e controle da Secretaria de Educação sobre a função do diretor escolar baseia-se no estabelecimento de indicadores de eficiência, cujo descumprimento resultaria na dispensa da função

O Decreto orienta ainda a escolha de diretores em toda a rede estadual e estabelece um processo que ocorrem em três etapas: 1) etapa seletiva consiste na conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar (Progepe) e a Certificação em Conhecimentos; 2) Etapa consultiva consiste na legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de uma lista tríplex. Nesta etapa não estavam incluídas as escolas do Programa em análise. 3) Etapa formativa, nessa etapa candidatos selecionados deveriam efetivar a matrícula no

curso de especialização ou mestrado profissional com o objetivo de desenvolver novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional, necessários para o exercício da função (PERNAMBUCO, 2012b).

Segundo Silva e Drabach (2022), a orientação da etapa três perdurou até 2017, quando foi alterada pelo Decreto nº 44.079 (PERNAMBUCO, 2017a), que dispensou a exigência de matrícula em curso de especialização ou mestrado profissional. A orientação passou a ser a inscrição em curso presencial de atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função (PERNAMBUCO, 2017a).

A partir da assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) com a Gerência Regional de Educação (GRE) os diretores devem cumprir todas as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação, sob acompanhamento da GRE com base nos indicadores de gestão e de eficiência estabelecidos centralizadamente (PERNAMBUCO, 2012b).

Excluídas da etapa consultiva⁴, as escolas de Referência do Programa de Educação Integral promovem a investidura dos diretores ao cargo mediante designação do governador do estado (SILVA; ARAGÃO, 2019), que passou a indicar para diretor um dos profissionais certificados na avaliação de conhecimentos em gestão escolar, realizada na primeira etapa do processo de provimento de diretores.

⁴ Também foram excluídas da etapa de consulta à comunidade escolar, as escolas com até 200 (duzentos) estudantes; com atendimento exclusivo aos anos iniciais do Ensino Fundamental; indígenas; técnicas; conveniadas; com pedagogia de alternância; compartilhadas sob a forma de coabitação, estadual e municipal; centro de reabilitação e Educação Especial; centro de exames supletivos; centro de Educação Infantil; em funcionamento nas unidades prisionais; e em processo de municipalização e extinção (PERNAMBUCO, 2012b).

Mesmo nas escolas estaduais regulares, a eleição adquiriu um caráter apenas consultivo, esvaziando-se do seu potencial de participação da comunidade, uma vez que a definição de quem será o diretor é realizada pelo governador do estado, por meio da indicação de um dos nomes de uma lista tríplice (ADRIÃO et al, 2018). O procedimento representa um retrocesso do ponto de vista do controle social na perspectiva da gestão democrática, a participação da comunidade restringe-se à indicação da lista tríplice, no caso das escolas da rede regular. No caso das escolas de Referência do PEI, a situação é ainda pior, pois não há consulta à comunidade para a escolha de diretores, incluindo o compromisso dos dirigentes com a Secretaria de Educação por meio da assinatura do TCR. O controle do trabalho do diretor é estabelecido pelo cumprimento das diretrizes elaboradas pelos órgãos centrais, vinculada ao bônus por desempenho.

O plano de gestão que deve ser apresentado pelo diretor para o exercício da função não conta com a participação da comunidade escolar na sua elaboração. É elaborado pelo diretor com base nos indicadores de resultados educacionais: Ideb, Idepe e Saepe (PERNAMBUCO, 2012b).

Conclui-se que o controle social se desconecta da perspectiva de garantia do direito humano à educação, perdurando formas de responsabilização distanciadas do debate e do controle social na perspectiva democrática, uma vez que a comunidade escolar é excluída em diversas perspectivas das tomadas de decisão.

3.2 Programa Acelera Brasil – Goiás

O programa Acelera Brasil foi criado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), fundado em 1994 pela irmã do piloto, Viviane Senna, como uma “organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade” (INSTITUTO

AYRTON..., 2021b). É uma das “soluções educacionais” mais longevas oferecidas pelo IAS às redes municipais e estaduais de ensino. Segundo Borghi e Domiciano (2022) foi implementado pela primeira vez em 1997 em 15 redes municipais de ensino com o objetivo declarado de promover a correção do fluxo escolar. No ano seguinte já estava instalado em 800 municípios brasileiros, em redes estaduais e municipais. Em 2009 recebia a chancela do Ministério da Educação, que passou a incluí-lo no Guia de Tecnologias Educacionais, um conjunto selecionado de programas e ações considerados inovadores e com potencial de qualificar a educação. (BORGHI; DOMICIANO, 2022)

Conforme apresentado em seção anterior desta mesma obra, o programa tem como público-alvo estudantes das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano) com múltiplas reprovações. O primeiro passo para sua implementação na escola é a realização de diagnóstico produzido pelo instituto. O diagnóstico é realizado primeiramente pela constatação da distorção série-idade e depois por prova aplicada aos estudantes em distorção. Os que são caracterizados como analfabetos são assimilados pelo Programa Se Liga e os que têm alguns níveis de alfabetismo são encaminhados ao Acelera Brasil. O teste é um “bem” do Instituto Ayrton Senna e tem formato único para aplicação em qualquer uma das redes que aderem aos programas, assim como os materiais produzidos pelo Instituto que devem ser as referências para o trabalho dos professores com os grupos selecionados (PATRÍCIA, 2021)

Os dois aspectos como mecanismos de gestão mencionados prescindem de qualquer forma de participação das comunidades locais, quer em relação aos procedimentos de avaliação dos estudantes, quer relação aos conteúdos e orientações metodológicas. À gestão do programa nas unidades escolares cabe organizar as práticas que demandadas nas orientações e materiais produzidos

pelo ator privado para o programa. Esta conclusão está limitada ao que Licínio Lima denomina como plano das orientações para ação na escola, que não permitem concluir tudo sobre a ação na escola, posto que orientação e ação não são sinônimos e que a realidade da organização educativa é complexa (LIMA, 2001), permitem, porém, analisar a perspectiva política para a consecução de uma determinada ação: no caso um programa que privatiza o currículo e que não prevê a participação da comunidade escolar nas decisões fundamentais que dizem respeito a caracterização dos sujeitos centrais do processo, os estudantes.

Em Goiás o programa foi introduzido em 1999, mas a equipe de pesquisa só obteve acesso ao Termo de Convênio de Cooperação Técnico-Pedagógica nº 30 (GOIÁS, 2012). Embora a projeção do programa seja de ciclos de quatro anos, a longevidade do mesmo na rede estadual goiana induziu Borghi e Domiciano (2022) a questionarem a eficiência do mesmo em relação aos seus objetivos.

O termo de cooperação técnica, segundo as autoras delimitava o conjunto de responsabilidades para secretaria de educação em relação ao instituto e ao Acelera em volume bem maior do que as responsabilidades do ator privado. Uma das atribuições da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO) era realizar o levantamento de estudantes em distorção-série idade na rede para implantação do programa, indicando já que não caberia às escolas decidir se ingressariam ou não no mesmo (BORGHI; DOMICIANO, 2022). Importante destacar que o programa implicava deslocamento das crianças em defasagem para turmas específicas, representando ajustes na organização do trabalho na escola.

Borghi e Domiciano (2022), ainda no exame do termo de cooperação técnico-pedagógica, destacam a ausência de autonomia da Seduc-GO em relação ao IAS. Reproduz-se aqui o trecho selecionado pelas autoras, tratando das obrigações da secretaria:

- elaborar um plano de atendimento para correção de fluxo, a ser submetido à prévia aprovação do IAS detalhando as metas anuais e de maneira a contemplar
- atender, na condução da execução das ações dos programas, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada;
- utilizar sempre na íntegra todos os materiais que vierem a ser disponibilizados pelo IAS em função deste convênio;
- apresentar, quando solicitado pelo IAS, toda e qualquer documentação comprobatória do cumprimento das obrigações assumidas no presente convênio. (BORGHI; DOMICIANO, 2022, p. 26).

Os quatro compromissos mencionados explicitam a ausência de qualquer expectativa de controle social do processo posto que o órgão público gestor da educação precisa submeter seu plano de trabalho ao IAS e tem a obrigação de comprovar, quando solicitado o cumprimento de todas as previsões constantes na assinatura do convênio. Destaca-se ainda que eventuais diversidades locais não são consideradas, uma vez que é obrigatório o uso de materiais produzidos pelo instituto para o programa. Sendo os materiais de caráter nacional, não cabe qualquer adaptação.

O programa, segundo o IAS, é gerido no âmbito das administrações locais por um comitê gestor. Conforme aponta texto do próprio instituto:

Graças ao trabalho **do Comitê Gestor**, formado por profissionais do Instituto e das secretarias de educação, a proposta promove a qualificação da gestão dos indicadores das redes de ensino, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação e para a formação integral de todos os educadores e alunos das redes (INSTITUTO AYRTON..., 2021b, grifo nosso).

Não foram localizadas informações mais detalhadas a respeito do comitê gestor do programa em Goiás, um dado revelador da falta de transparência sobre o Acelera Brasil, mas a apresentação das formas de gestão local do programa, se não permite afir-

mar sobre a funcionalidade de comitê gestor na rede estadual goiana, permite inferir sobre a capacidade de incidência do ator privado sobre a gestão local.

Finalmente registra-se que os gastos públicos com o programa não constituem informação de fácil acesso à população, sendo encontrados exclusivamente de modo difuso em balanços financeiros.

3.3 Programa Jovem de Futuro – Pará

Ao estudar o Programa Jovem de Futuro (PJF) Peroni e Caetano (2016) relatam que no ano de 2007 o Instituto Unibanco o implementou experimentalmente em três escolas paulistas e, em 2008, o projeto piloto estendeu-se abrangendo 20 escolas no estado de Minas Gerais e 25 no estado do Rio Grande do Sul. Em 2009 há nova expansão do projeto para 41 escolas do estado de São Paulo e em 2011, as escolas da fase denominada de experimental foram as primeiras a executar o ciclo completo do Ensino Médio com atuação do Jovem de Futuro, trazendo elementos para a ampliação do PJF em diferentes estados brasileiros (PERONI; CAETANO, 2016)⁵.

Inicia-se, desse modo, a ação do PJF no estado do Pará, primeiramente com tratativas que se deram em discussões com a Secretaria de Estado da Educação do Pará (Seduc-PA), no ano de 2011, e que culminaram com a implantação do programa, a partir do ano de 2012, na rede estadual especificamente para a etapa do Ensino Médio. O PJF no estado teria vigido oficialmente até o ano

⁵ Tudo isso aconteceu em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e com cinco Secretarias Estaduais de Educação – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, com o objetivo de, segundo o Instituto Unibanco, melhorar o Ensino Médio público (PERONI; CAETANO, 2016, p. 412)

de 2018⁶ (GARCIA et al., 2022, no prelo). É necessário demarcar que em relação ao controle social – prestação de contas/*accountability* – as unidades escolares aderem ao programa, não sendo compulsória sua participação. A adesão, porém, significa a aceitação de metas estabelecidas no interior do PJJ. No caso do Pará, as metas foram negociadas com a Seduc, estabelecendo-se aquelas constantes do Pacto da Educação, conforme indica (CECCON, 2021).

Desde o seu início o PJJ apresenta como central a gestão por resultados ao empregar “[...] o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), cuja ideia básica busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente e mais produtivo” (PERONI; CAETANO, 2016, p. 416). A ênfase, de acordo com as autoras, estaria nos resultados de ensino e aprendizagem. Para isso, há utilização de processos e ferramentas de gestão escolar, recursos humanos, técnicos e financeiros, responsabilização e utilização de sistemas de informação que monitoram, controlam e avaliam (PERONI; CAETANO, 2016).

Elaboram-se planos de ação com foco na gestão escolar para resultados, cuja interferência na escola é direta. Assim, no contexto da gestão escolar, o PJJ implanta plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação a distância que, posteriormente, denominou-se de Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem cujo fundamento, conforme asseveram Peroni e Caetano (2016), tem como perspectiva provocar nas escolas públicas a adoção do gerencialismo o que naturaliza a lógica empresarial (controle, eficiência, eficácia, resultados, produtividade) no âmbito educacional.

⁶ A decisão de encerramento da parceria também foi de comum acordo entre as partes, conforme consta no termo de distrato publicado no *Diário Oficial do Estado do Pará*, nº 33.776/2018 (PARÁ, 2018; SILVA, 2021).

Além do alcance de metas estabelecidas no âmbito do Programa, ao ser implementado o Sistema de Gestão de Processos, SGP, pelo Instituto Unibanco informações sobre frequência de estudantes e quantidades de aulas ministradas em cada disciplina deveriam ser inseridas semanalmente. De acordo com Guido (2019) os dados geram posicionamento das escolas, estabelecendo um *ranking* entre as unidades da rede estadual, cujo ponto de referência é a posição da escola nas avaliações.

Adota-se, ainda, no âmbito do PJF no estado do Pará, a formação de gestores, com foco no circuito de gestão, e inspiração no ciclo PDCA de Deming (HENRIQUES; CARVALHO; BARROS, 2020). O circuito de gestão “[...] é implementado por meio de uma parceria entre o Instituto Unibanco e as redes estaduais de educação, com atuação nas três instâncias: nas escolas, nas regionais e na secretaria” (INSTITUTO UNIBANCO, 2022). A inspiração nas metodologias de qualidade total não parece se constituir de fato como novidade, posto que desde o início do programa a orientação era a gestão por resultados (GARCIA et al., 2022, no prelo).

No ciclo PDCA, acrônimo em inglês para planejar, fazer, checar e agir (*Plan, Do, Check and Act*), o circuito de gestão propiciaria a análise, a revisão e o aprimoramento de cada ação, prometendo o avanço contínuo da gestão escolar, em seis etapas: (1) Pactuação de Metas; (2) Planejamento; (3) Execução; (4) Avaliação de Resultados; (5) Compartilhamento de Práticas e (6) Correção de Rotas (INSTITUTO UNIBANCO, 2022).

Todavia, não se estabelece de forma clara em que medida a prestação de contas/controle social, por meio da participação coletiva, da comunidade escolar, se daria ao aplicar-se o modelo do circuito de gestão, ou seja, não há essa previsão anunciada, em acordo, desse modo, com o fundamento de gestão gerencialista adotado no PJF.

Imagem 1: gestão no PJJ



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2022.

De acordo com Garcia e outros (2022) em todas as gerações do PJJ, o principal problema educacional detectado é a má gestão. Se nas duas primeiras gerações os documentos enfatizam a má gestão na escola e sua incapacidade de produzir resultados positivos de aprendizagem, recentemente, nos documentos do Instituto Unibanco, há a identificação também da má gestão dos sistemas. A melhora do desempenho acadêmico, portanto, decorre de mudanças na gestão, para o que a última geração é enfática nas orientações, cujo método proposto é o papel do diretor escolar para uma gestão eficiente.

Enfatiza-se assim a formação, além dos profissionais das escolas, de técnicos no âmbito das secretarias de educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, 2013, 2015, 2016, 2018) (GARCIA et al., 2022, no prelo). Tal fato decorre do anúncio da necessidade do “[...]aprimoramento contínuo da gestão educacional pública, buscando ampliar os resultados de aprendizagem de todos os estudantes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 4). Desse modo, o PJJ prevê o monitoramento, fiscalização e controle em sua implemen-

tação, como mecanismo para concretizar a gestão escolar por resultados e favorecer o alcance de melhores índices educacionais, sendo o problema a ser enfrentado nas três gerações: a baixa qualidade da gestão (escolar e educacional).

Lima (2021) ao pesquisar sobre a atuação do PJF no estado do Pará, indica que houve a formação do grupo gestor, em que participavam representantes dos membros da comunidade escolar (diretor (membro nato), coordenador pedagógico – coordenador do PJF na escola –, representantes dos professores, dos estudantes e das famílias. Entretanto, ao avaliar-se a proposta de ação e função do

[...] Grupo gestor “[...] coordenar e validar as ações, supervisionadas por técnicos, que realizam visitas, conferem a organização das atividades e analisam relatórios e cronogramas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 17), apresentava uma contradição com relação à perspectiva da gestão escolar democrática (LIMA, 2021, p. 21).

Entende-se, nessa perspectiva, que a proposta para o grupo gestor se distancia da gestão democrática ao anunciar a tão somente a coordenação e validação das ações do PJF. Cujas metodologias chegavam às escolas acabadas, padronizadas e com o monitoramento para controle dos resultados (LIMA, 2021).

A pesquisa, ainda sobre o controle social, indicou que o estado do Pará tem provimento de funções de gestores majoritariamente realizadas por meio de indicações, o que impede a participação da comunidade na escolha. Em nenhum documento do IU esta prática, reconhecidamente nociva à democratização da gestão escolar é questionada. Embora os documentos do programa abordem a participação e democracia, não há nenhum tipo de ação nessa perspectiva. O programa demanda, conforme observou-se, a constituição do grupo gestor escola, este é composto por um representante de cada segmento, presidido pelo diretor (indicado para a função) e com a tarefa de disseminar o programa e

cuidar para seu sucesso (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). Não há, aparentemente, funções decisórias para este grupo.

Nesse sentido, Balduino (2020) afirma que o PJJ emprega a lógica de mercado nas escolas e induz a responsabilização das mesmas pelos resultados, o que incorpora alterações nas suas propostas pedagógicas e, assim, compromete a autonomia da gestão escolar, ferindo o princípio da gestão democrática. Desse modo, apreende-se no PJJ uma gestão orientada e perpassada pela perspectiva gerencialista, oposta à prestação de contas/control social cujos instrumentos são constituídos a partir da participação, da coletividade, enfim observa-se uma gestão avessa aos princípios democráticos.

A título de síntese sobre as conclusões às quais se chega em relação à prestação de contas/control social (*accountability*) apresenta-se o Quadro 2, construído a partir das características em relação ao DHE, conforme indicado na apresentação desta obra.

Para cada uma das características do DHE estabeleceu-se, no âmbito da pesquisa, um conjunto de “questões guia” (SILVEIRA; ADRIÃO, 2022). São estas questões, já apresentadas neste texto,

Quadro 2: síntese - prestação de contas/control social: questões-guia e programas

Prestação de contas/control social - perguntas guia	Programa Jovem de Futuro Pará	Programa Acelera Goiás	Programa de Educação Integral Pernambuco
A comunidade escolar pode escolher sobre a adesão ao programa?	sim	não	não
O programa valoriza a seleção de dirigente pela comunidade escolar?	não	não	Não
Há transparência nas informações sobre o programa?	não*	não	não
Há uma forma direcionada na seleção do diretor (a) escolar?	não	não	sim
Há alguma orientação que dificulta a Gestão democrática da escola?	sim	sim	sim

Fonte: perguntas-guia – Silveira e Adrião (2022), Garcia e outros (2022), Borghi e Domiciano (2022), Silva e Drabach, (2022)

que compõem a primeira coluna do quadro. Trata-se de exercício inicial de sistematização, reitera-se, para efeito de síntese.

As duas primeiras questões, referentes à capacidade de escolha por parte da comunidade escolar sobre a adesão aos programas e seleção dos dirigentes, referem-se mais diretamente à tomada de decisões coletivas em relação à gestão escolar e aos programas.

Apenas no PJF há claras informações de adesão voluntária das escolas. Embora não se tenha obtido informações sobre o processo no estado do Pará, pesquisas informam que no Rio Grande do Sul a decisão é tomada pelo Conselho de Escola (RIBEIRO, 2013, PERONI; CAETANO, 2016), órgão colegiado de gestão do qual participam todos os segmentos da comunidade escolar. Há, portanto, previsão em um nível inicial de tomada coletiva de decisões.

Os outros programas não têm tal previsão. A partir da adesão das secretarias os processos de diagnósticos, materiais, orientações para formação dos profissionais são decisões dos atores privados em âmbito nacional, em todos os três casos. Exceção feita às necessidades de adaptação a conformação dos órgãos locais de gestão, considerando-se o quadro de servidores e as distribuições regionais nas funções de supervisão e coordenação.

As informações sobre os programas Jovem de Futuro e Acelera Brasil nas redes são escassas, não se localizando sistemáticas regulares de socialização das mesmas e divulgação para a sociedade, quer nas páginas dos programas, quer nos sites oficiais dos gestores. Borghi e Domiciano (2022) e Garcia e outros (2022) relatam a dificuldade inclusive para obtenção de informações junto às secretarias de educação, ainda que com recurso à Lei da Informação. Tais dificuldades são indicadores da ausência de transparências na privatização da Educação Básica.

Observa-se, entretanto, que os atores privados publicam informações gerais sobre os programas. O Programa Jovem de Futuro é, dentre os pesquisados, o que conta com maior volume de informações disponíveis na página oficial do Instituto Unibanco, embora não detalhadas minuciosamente para cada rede estadual.

Em relação à gestão escolar, embora todos os programas destaquem a relevância do perfil gerencial para o gestor em seus documentos de divulgação e materiais formativos, o PEI é o único no qual se prevê processos seletivos específicos para diretores, diferenciando-se do processo de escolha de diretores no restante da rede estadual de Pernambuco, por não incluir uma etapa relevante: a escolha pela comunidade.

Compreende-se por fim, que todos os programas, embora em formatos diferenciados, trazem em suas orientações dificultadores à gestão democrática, quer por não haver nenhuma ação prevista na direção da democratização o âmbito da escolar, ou perfis desejados para os profissionais expressos nos processos de formação, até por medidas que vetam a participação, ou não a estimulam, como já mencionado.

4 Considerações finais

Conforme Silva e Drabach (2022) no Programa de Educação Integral implantado em Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio, a forma de escolha do diretor e as demandas para o seu trabalho estabelecidas a partir do TCR, o torna, conforme afirma Lima (2013): “[...] objeto de um mais 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) e a responsabilização pelos resultados. Essa lógica impõe aos diretores o desenvolvimento de um modelo de gestão cujo

foco é a competitividade no alcance de metas, demandando a vigilância constante do trabalho docente e do seu próprio trabalho pelos órgãos superiores, prescindindo de qualquer controle advindo da comunidade escolar.

O controle social não tem origem no compartilhamento de poder com a comunidade escolar na perspectiva da participação nas tomadas de decisões, mas ao contrário é resultado de uma política centralizadora e competitiva própria da lógica do gerencial de gestão.

O PJF, no estado do Pará, de adesão voluntária, propõe a formação de um Grupo Gestor com participação de representantes da comunidade escolar, o qual tem como presidente o diretor escolar cujo provimento se dá majoritariamente por meio de indicações - o que por si só prejudica a gestão democrática. Este grupo, todavia, não tem o poder decisório, mas cumpre a função de avaliar e disseminar os “pacotes de ações” já elaborados pelo ator privado (IU) responsável último pelo programa. Evidencia-se, assim, que as propostas educacionais do PJF e as formas de gestão chegam às escolas acabadas, sem que haja espaço para construção coletiva, ou seja, são apenas executadas no âmbito das escolas e não constituídas pelos sujeitos que a compõem, sem, portanto, controle por parte da comunidade escolar.

Em síntese os três programas Jovem de Futuro, Educação Integral e Acelera Brasil utilizam instrumentos gerenciais para o controle da gestão educacional e escolar, instituindo um modo de gestão autoritário na medida em que desrespeita mecanismos democráticos previstos na legislação. No caso de Pernambuco, a gestão aos moldes do mercado, resulta em orientações paralelas à rede estadual.

É comum nos três casos estudados os pesquisadores detectarem a falta de transparência nas informações e ausência na divul-

gação de dados e resultados das ações realizadas. Os programas, portanto, não contribuem para o fortalecimento do controle social na perspectiva do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública. Suas propostas de atuação não incluem a utilização de instrumentos que estimulam ou implementam a participação das comunidades na elaboração, decisão ou fiscalização sobre as ações desenvolvidas nas escolas, sobre a proposta educativa ou sobre a escolha dos gestores escolares.

É comum ainda aos três programas que sua gestão no âmbito das secretarias de educação seja feita com a participação ativa de técnicos representantes dos atores privados em conselhos e comitês gestores, em uma perspectiva de governança corporativa. (PEREIRA, 2019)

Conclui-se, por fim, que as decorrências da privatização da gestão educacional nos três programas selecionados para a pesquisa não apresentam instrumentos que remetem ao que preconiza o estabelecido ao tratar-se da implementação do direito humano à educação pelo estado, ou seja, distanciam-se da prestação de contas/control social (*accountability*) na perspectiva democrática.

Referências

ABRUCIO, F.; LOUREIRO, M. R. *Finanças públicas, democracia e instrumentos de accountability*. Relatório de pesquisa 31. São Paulo: FGV-Eaesp/GVPESQUISA, 2004. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3104>>. Acesso: 24 jun. 2022

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ADRIÃO, T. et al. Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica: incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. V. 1. Curitiba: CRV, 2018. p. 121-157. Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/download_do_e-book.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BALDUINO, M. A. C. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do Terceiro Setor. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 2, p. 233-243, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v21i2.2098>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BENITTES, V. L. A. *A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um projeto de gestão da educação em tempo integral*. 2014. (Dissertação de mestrado)– Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11301/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Val%c3%a9ria%20Lima%20Benittes.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BORGHI, R.; DOMINICIANO, C. Programa Acelera Brasil na rede estadual de Goiás: implicações para o direito humano à Educação. 2022 (no prelo).

BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

CAMPOS, A. M. Accountability: Quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, vol. 24, no. 2, pp. 30-50. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049/8182>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

CECCON, M. L. Atores e programas privados na educação básica paraense: intervenção e resultados. In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. v. 2. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 78-112. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil.

DE BECO, G. *Right to Education Indicator based on the 4A Framework*. Concept Paper. London: Right to Education Project, 2009. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. M. (Org.). *Instituições educacionais: política, gestão e práticas profissionais*. Santos: Leopoldianum, 2009. pp. 13-26. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325108018_A_nova_gestao_publica_e_o_contexto_brasileiro>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GARCIA, T., COSSETIN, M.; PEREIRA, E. M. *O Programa Jovem de Futuro no Pará e as implicações para o Direito Humano à Educação – DHE. 2022* (no prelo).

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Convênio de cooperação técnico-pedagógico nº 030/2012*. Goiânia, 2012. Cópia impressa.

GUIDO, C. G. *Educação e cotidiano: um enfoque na materialização das políticas educacionais na escola pública*. 2019. (Dissertação de mestrado)–Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019. Disponível em: <https://pdtsa.unifesspa.edu.br/images/DISSERTACAO_FINAL_CLAUDIANA.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M.; BARROS, R. P. *Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/05/IU_avaliao_impacto_educacao-26052020_baixa.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

HOMERIN, J. C. *A impossível tradução do conceito de accountability para português*. 2016. (Dissertação de mestrado)–Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17707/MPGPP_Trabalho_individual_Janaina_Homerin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Como atuamos*. Acelera Brasil. São Paulo, 2021a. Disponível em: <<https://institutoyrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/acelera.html>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Quem somos*. São Paulo, 2021b. Disponível em: <<https://institutoyrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Como funciona. Forma de atuação*. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Relatório de Atividades 2018*. São Paulo, 2018. Available at: <<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ra-iu-2018-web.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

LIMA, E. M. B. S. *Implementação do Projeto Jovem de Futuro em Marabá/PA (2012- 2014) no contexto da Escola de Ensino Médio Girassol: entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla*. 2021. (Dissertação de mestrado)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, L. C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, V. M. V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2013. p. 58-81

LIMA, L. C. Políticas e governação da educação superior. In: FERREIRA, A. C. P. (Org.). *Nas pegadas das reformas educativas: Conferências do I Colóquio Cabo-Verdiano realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde*. Praia: Uni-CV, 2014. pp. 11-24. Disponível em: <<https://www.academia.edu/8903737>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio Integral em Pernambuco: um caminho para a ampliação das oportunidades educacionais? 2022 (no prelo).

OLIVEIRA, J. M. *Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco: desdobramentos do termo de compromisso e responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018)*. 2020 (Dissertação de mestrado)–Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Biblioteca digital de teses e dissertações da UFCG. Disponível em: <<https://bit.ly/3NETICp>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PATRÍCIA, M. A. *Política de correção de fluxo escolar: uma análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Seduc-RO*. 2021. (Tese de doutorado)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2021/2021%20-%20MARCIA%20ANGELA%20PATRICIA.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PEREIRA, R. S. Governança corporativa na política educacional: O papel da OCDE. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663/3666>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 35.957, de 30 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a prorrogação de mandato dos Diretores das Escolas Públicas Estaduais, sobre diretrizes para a eleição e para programa de formação continuada de gestores escolares, e dá providências correlatas. Recife, 2010. Disponível em: <[>. Acesso em: 24 jun. 2022.](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=35957&complemento=0&ano=2010&tipo=&url=)

PERNAMBUCO. *Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012*. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. Recife, 2012b. Disponível em: <[>. Acesso em: 24 jun. 2022.](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=38103&complemento=0&ano=2012&tipo=&url=)

PERNAMBUCO. *Decreto nº 44.079, de 31 de janeiro de 2017*. Altera o Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para a função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas. Recife, 2017a. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=44079&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=>>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*. Cria o programa Educação Integral, e dá outras providências. Recife, 2008. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017*. Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral. Recife, 2017b. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=364&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=>>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Curso de aperfeiçoamento em gestão escolar*. Módulo 12. Políticas de responsabilização educacional. Recife, 2012a.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em rede e o projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 41, no. 2, pp. 407-428, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623653910>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PINHO, J. A. G.; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: Já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1.343-1.368, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/g3xtgqkwFJS93RSnHFTsPDN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, A. F.; DRABACH, N. P. Racionalidade empresarial, gestão escolar e avaliação na proposta de Ensino Médio Integral em Pernambuco (2008-2018). 2022 (no prelo).

SILVA, E. L.; ARAGÃO, W. H. A “gestão para resultados” como configuração de um estado avaliador e reformista. In: CASTRO, P.A. de. (Org.). *Avaliação: Processos e Políticas*. V. 1. Campina Grande: Realize, 2020. p. 557-572.

SILVEIRA, A. D.; TAVARES, T. M. Gestão democrática, participação popular e controle social: Análise das emendas paranaenses ao documento de referência da Conae 2014. *Jornal de políticas educacionais*, Curitiba, v. 8, n. 16, p. 36-46, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40310>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVEIRA, A.; ADRIÃO, T. As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica. 2022 (no prelo).

TOMASEVSKI, K. *Contenido y vigencia del derecho a la education*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003. Disponível em: <https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.



Relações de trabalho e privatização da educação no Brasil

Selma Venco, Maria Vieira Silva, Cintia Brazorotto e Flávio Sousa

1 Introdução

Este texto tem como objetivo debater a confluência entre os processos de privatização da educação e as formas de contratação dos docentes da Educação Básica entre 2005 e 2018, em três estados da Federação, com vistas a problematizar a consecução do direito à educação. Para tanto, são focalizados três programas, quais sejam: Programa de Educação Integral em Pernambuco, (ICE, Natura); Programa Jovem do Futuro (Instituto Unibanco), no estado do Pará; e Programa Acelera Brasil, no estado de Goiás (2012).

O cenário do período pós-ditatorial no Brasil, a despeito da reorganização dos movimentos sociais em defesa da democracia e da promulgação da Constituição Federal (1988), trouxe consigo – desde a primeira eleição direta à presidência – a vaga neoliberal ao se valer de uma conjuntura econômica mundial marcada pelos: efeitos da globalização, avanços da microeletrônica e da reestruturação produtiva. Todavia, o setor público seguiu os mesmos passos ao adotar a Nova Gestão Pública e com ela a concessão de serviços ao privado e a flexibilização nas relações de trabalho.

Assim, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o governo federal passa a defender uma série de reformas, entre elas a do Estado e a da Educação. A adoção do estado gerencial em substituição ao estado burocrático, pois, na visão governamental, não respondia às urgentes demandas da sociedade em ampla mutação. Portanto, esse edifica-se na abertura ao setor privado e do denominado terceiro setor na concretização da política pública e, com eles a transposição de valores caros ao capitalismo, como a desestatização.

Este texto é resultado de duas pesquisas de caráter qualitativo, sendo aqui apresentada sua dimensão documental. De um lado, foram sistematizados os microdados extraídos do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), particularmente os concernentes às formas de contratação dos professores da educação básica, na série histórica compreendida entre 2011, o primeiro ano de coleta do referido dado e 2018, último ano dos mandatos dos governadores, nos estados que abrigam os programas em análise: Goiás, Pará e Pernambuco; de outro, o conjunto de documentos a eles referente, como: a apresentação das ações pelos atores privados, a proposta pedagógica empreendida, as formas de avaliação dos estudantes e professores entre outros.

Esta seção se estrutura em duas partes, além da introdução e considerações finais: inicia-se pelo constructo teórico no qual as análises se sustentam e, em seguida, três programas educacionais desenvolvidos em estados distintos são discutidos à luz das categorias analíticas aqui privilegiadas: privatização e precariedade nas relações de trabalho.

2 Confluências entre privatização e precariedade das relações de trabalho

A sustentação teórica acerca da privatização apoia-se na concepção tecida por Silva (2021) com base em Di Pietro (2013), que a concebe em cinco formas: a) a desregulação, marcada pela redução da intervenção do Estado no domínio econômico; b) a desmonopolização de atividades econômicas; c) a comercialização de ações de empresas estatais ao setor privado, como um processo de desnacionalização ou de desestatização; d) a concessão de serviços públicos à empresa privada e não mais a empresas estatais, como ocorria; e, e) a terceirização ou o denominado *contracting out*, cuja essência reside na celebração de acordos entre a Administração Pública com o setor privado.

Adrião (2018) a partir de estudo sobre a caracterização das formas de privatização vigentes no Brasil realizou um mapeamento de produções e publicações relativas à privatização da educação e identificou três dimensões de privatização na educação brasileira: **oferta**, operacionalizada pelo financiamento público à educação privada, a exemplo da *charter schools*, *voucher* e o *home-schooling*; **gestão da educação**, quando os processos decisórios sobre a política educativa são delegados ou subordinados a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas; e, **privatização do currículo**, quando o setor privado determina às escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares.

A segunda categoria aqui considerada refere-se à precariedade nas relações de trabalho. Venco (2021) sistematiza a evolução histórica do conceito nas ciências humanas desde os anos 1970, em estudos que capturaram a emergência de um fenômeno ascendente no bojo da reestruturação produtiva. A autora, com base em Magaud (1974) aponta uma cisão na classificação dos trabalhadores, mesmo que partilhem o mesmo local de trabalho, à medida que um pode ser formalmente contratado e outro, ao lado, ser vinculado a uma empresa terceira e, portanto, contar com salário e direitos diferenciados.

Tal situação confere, segundo Venco (2021, p. 87) com base em Linhart e Maruani (1982), um processo de desestabilização dos empregos estáveis expresso em dois movimentos simultâneos:

[...] de um lado, a expulsão direta e acentuada dos trabalhadores com garantias previstas legalmente, viabilizadas por demissões em massa, bem como a aplicação de outras estratégias como programas de demissão voluntária, antecipação da aposentadoria; e, de outro, a corrosão dos contornos do emprego protegido, com alterações nas negociações coletivas, redução das horas de trabalho, transferências para localidades mais distantes e de menor custo, entre outros aspectos.

O conceito permanecerá em constantes atualizações, a exemplo das tecidas por Castel (1998), cuja perspectiva considera a precariedade como um fenômeno da condição salarial marcado pelos contratos: por tempo determinado; desprovidos e ou limitados de proteção social; de tempo parcial e, mesmo, por hora trabalhada. Fato esse que remeterá a um processo de precarização das condições de vida, posto que os inscritos em tal lógica enfrentarão dificuldades para manutenção da sobrevivência.

No setor público, constata-se (VENCO; SOUSA, 2021), que esse perseguiu os passos do setor privado. Assim, a função pública – compreendida como a responsável por concretizar o direito à po-

pulação – tem seu ingresso previsto pela Constituição Federal, em seu art. 37, feito por concurso público, com exceções firmadas apenas para atendimento a situações de caráter temporário (Inciso IX). Princípio reafirmado por Mello (2016, p. 248, grifos nossos), posto ser o agente público “uma espécie dentro do gênero servidores estatais, são os que possuem com a administração relação de trabalho de natureza profissional e *não eventual*”.

3 Os programas analisados

A pesquisa realizada mapeou a incidência de atores privados em todas as redes estaduais do país e Distrito Federal, como já informado. Do conjunto de programas e projetos três deles são doravante analisados.

3.1 O Programa de Educação Integral (PEI) em Pernambuco

O Programa de Educação Integral (PEI) em Pernambuco surge em 2004, no governo Jarbas Vasconcelos (PMDB) e é implementado inicialmente em 13 escolas como Centro de Ensino Experimental em coadjuvação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) até 2007. Em 2008, o governador Eduardo Campos (PSB) institui o Programa de Educação Integral¹, aperfeiçoa o sistema de privatização da educação e incorpora na gestão das escolas outros Institutos, a exemplo do Natura e Sonho Grande, com o objetivo melhorar a qualidade da educação, aprimorar as instalações prediais e a infraestrutura com recursos provenientes do setor privado e em tempo integral, de 45 horas, e semi-integral, com 35 horas.

¹ Lei Complementar nº 125 (PERNAMBUCO, 2008).

Amparou-se na matriz teórica da educação interdimensional, cujo mentor, Antônio Carlos Gomes da Costa, concebe tal protótipo para ressocializar menores infratores, assemelhando-se, assim, às proposições do início do século, quando Nilo Peçanha cria as escolas de aprendizes artífices, em 1906, destinadas a combater “a ociosidade, situação definida como ‘escola do vício e do crime” (CUNHA, 2000, p. 66)².

Adere-se, portanto, à concepção de Jacques Delors (1996), a qual defende os princípios do “aprender” a ser, fazer, conviver e conhecer (COSTA, 2001), baseados no pragmatismo empresarial no qual se inspira a pedagogia das habilidades e competências (ROPÉ; TANGUY, 1997).

O programa foi, portanto, concebido e gestado no berço empresarial, tendo como gestor inicialmente, o Instituto de Responsabilidade Educacional (ICE), cuja compreensão do abandono da educação pelo poder público enlevou a empresa a um lócus de suposta excelência para interferir na formação de jovens, à medida que opta e estimula sua participação na gestão, que traz em sua bagagem os valores caros ao capitalismo, entre eles o empreendedorismo.

Nesse contexto, apreende-se que a atuação não se restringiu à reforma predial, mas avançou sobre a proposta educacional e tentativa de formatação dos jovens. Como ressalta Adrião e outros (2018), o que se mostrava uma ação entre empresas para recuperação física do ginásio, logo transformou-se em uma organização social, a qual avançou para uma atuação pedagógica e mesmo de seleção de docentes.

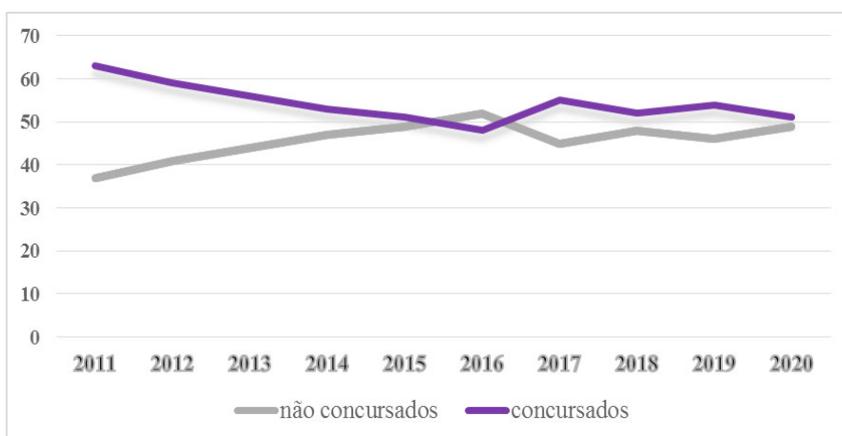
Tais dimensões associam-se à tecnologia empresarial aplicada à educação (Tear), cujo objetivo primordial é formar “líderes e

² Sobre isso ver: Brazorotto (2021).

liderados para assumirem postura empresarial” (LIMA, 2011, p. 13) e assumem o cântico Unesco sustentado por Delors que prega a adequação comportamental dos estudantes.

Visa-se, assim, a articular o contexto de criação do programa às práticas de contratação dos docentes em três dimensões: *macro*, Pernambuco manteve, entre 2011 e 2018, uma média de praticamente 6 em cada 10 professores com contratos precários. (Gráfico 1). Ainda que tenha havido uma redução em 2016 (48%), o estado recuperou o movimento ascendente e registrou em 2018 a marca dos 52% de docentes sem concurso público. Estima-se, portanto, que havia uma meta pré-estabelecida para redução de custos na educação pública pernambucana, privando, de um lado, um contingente significativo de profissionais, sem direitos assegurados e com vínculo flexível e, de outro, proporcionando uma instabilidade nas escolas, dada a possível não permanência do docente na escola.

Gráfico 1: distribuição de docentes da educação básica estadual de Pernambuco, segundo tipo de contrato. 2011-2020 (%)



Fonte: Censo Educacional, Inep. In: VENCO (2022).

*exceto EJA e educação profissional.

No plano *meso* constata-se que houve, nas 300 escolas participantes do PEI, redução significativa dos postos de trabalho, pois suprimiu-se 1.665 docentes efetivos e outros 1.180 não efetivos (Tabela 1).

Tabela 1: distribuição do total de escolas PEI/PE, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

% Intervalos	2012	2018
Até 10	21	14
De 11 a 20	14	16
De 21 a 30	9	21
De 31 a 40	19	18
De 41 a 50	15	14
De 51 a 60	11	7
De 61 a 70	7	5
De 71 a 80	3	3
De 81 a 90	1	1
De 91 a 100	0	0

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria.

As escolas PEI registram dois movimentos: por um lado, há sensível redução de escolas com até 10% de docentes não concursados, pois em 2012 totalizavam 21% delas, mas caem para 14% em 2018; por outro lado, aumenta sensivelmente a faixa de 21 a 30% de precariedade, saltando de 9 para 21%.

Na dimensão *micro*, nas 50 escolas integrantes do programa, desde seu início, constata-se movimento semelhante. De um lado, forte concentração nas escolas com até 10% de contratos precários nos dois anos destacados, possivelmente explica-

dos pela gratificação conferida aos profissionais dessas escolas, porém com significativo aumento nos intervalos percentuais de 21 a 40% (Tabela 2).

Tabela 2: distribuição das 50 escolas PEI/PE selecionadas, segundo intervalos percentuais de contratos precários, 2012 e 2018 (%)

%	2012	2018
Até 10	50	49
De 11 a 20	24	16
De 21 a 30	10	29
De 31 a 40	12	27
De 41 a 50	0	4
De 51 a 60	0	2

Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria.

Assim, a despeito de o programa defender a melhoria da educação pública, não há, averigua-se, esforços em manter uma prática de ampliação do ingresso dos professores concursados, bem como de valorização profissional. Ao contrário, ampliam-se as margens de contratos flexíveis e, portanto, de permanência instável nas escolas.

3.2 Programa Jovem do Futuro no estado do Pará

O Instituto Unibanco (IU), criado em 1982 e, conforme seus proponentes, seu propósito é se constituir como uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco “atuando para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil” (INSTITUTO..., 2021). Um dos principais programas do IU é o *Jovem de Futuro*, lançado em 2007 “com

o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública” (INSTITUTO..., 2021).

O método chamado de “Circuito de Gestão”, incorpora as métricas nacionais, a estrutura administrativa prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a cultura e o funcionamento das escolas e secretarias, com atuação nas três instâncias: nas escolas, nas regionais e na secretaria (INSTITUTO..., 2021). Segundo dados do IU, até 2020, o programa atendeu 3 milhões de estudantes de 11 estados e hoje está presente em 3.282 escolas em seis estados.

No estado do Pará, o programa foi implementado em 2012 e, conforme o Instituto Unibanco, em 2015, iniciou-se uma nova fase com prospecção de ações para os quatro anos seguintes em 87 escolas, neste estado³. A configuração do espaço geográfico paraense apresenta condições socioculturais e ambientais heterogêneas. Com uma população de aproximadamente 7.581.051 habitantes e uma área de 1.247.954,32 km², o estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do Brasil. Conforme dados do Inep/MEC, a Secretaria de Estado de Educação do Pará apresentou em 2017, um atendimento a 611.508 alunos matriculados em sua rede de ensino, sendo 204.083 alunos do Ensino Fundamental; 325.089 alunos no Ensino Médio; 77.851 alunos na Educação e Jovens e Adultos; 4.234 alunos na Educação Profissional; 32 alunos na Educação Infantil e 219 alunos na Educação Especial.

De acordo com o relatório do Pacto pela Educação do Pará (2012-2017), esta iniciativa é consolidada mediante uma parceria multissetorial composta por Organização Não Governamental

³ Veja: INSTITUTO..., 2021.

(ONG) Roda Viva, governos (municipal e federal), organismos internacionais (BID) e setor privado (Instituto Unibanco). O documento enfatiza que esses foram parceiros financeiros, técnicos e programáticos, a exemplo do Instituto Synergos Brasil⁴, que assumiu a liderança no processo de organização estruturante do Pacto pela Educação do Pará e compõe o Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto Pela Educação do Pará (GPEP). O conjunto de programas e projetos se apoiam nos argumentos discursivos sobre a ineficiência do setor público e a eficácia do setor privado e desenvolvem estratégias sustentadas por um consenso em torno de um arcabouço educacional com base mercantil.

O Programa Jovem de Futuro, do IU teve vigência no Pará entre os anos 2012 e 2018. A série histórica contempla o ano de 2011, quando nenhuma escola estava vinculada ao Programa Jovem de Futuro; e 2018, último ano de vigência do programa, com um acréscimo na taxa de matrículas.

No entanto, se, por um lado, há um aspecto positivo na elevação da taxa de matrícula de discentes do Ensino Médio, os dados concernentes à situação funcional dos docentes evidenciam uma situação de crescimento da precariedade, pois o Censo Escolar (MEC/Inep) indica uma diminuição expressiva de professores efetivos/estáveis e, concomitantemente, aumento significativo dos não

⁴ O Instituto Synergos é uma instituição global, sem fins lucrativos, que promove a articulação entre atores diversificados para enfrentar os complexos problemas relativos à pobreza e criar oportunidades para a promoção de indivíduos, de famílias e de comunidades [...] No caso do Pará, a parceria se estabeleceu em função da melhoria dos resultados educacionais do estado que, em 2012, constituíam um verdadeiro entrave para o processo de desenvolvimento. Isto porque, naquele ano, a taxa de escolaridade média da população era de apenas 5,9 anos, enquanto a média nacional chegava 7,2 anos e somente 30% dos jovens concluíam o Ensino Médio, destinando a grande maioria ao subemprego, ao desemprego, ou às atividades marginais. Enquanto isto, o setor privado amargava a carência de mão de obra qualificada para atender às necessidades de um mercado em expansão (SYNERGOS, 2017).

Tabela 3: distribuição de matrículas no estado do Pará em 2011, 2017 e 2018⁵.
(Nº/abs)

Localidade	Matrículas		
	2011	2017	2018
Brasil	50.972.619	48.608.093	48.455.867
Brasil - Estadual	19.483.910	16.222.814	15.946.416
Pará - Total	2.423.751	2.339.648	2.328.439
Pará - Estadual Total	681.405	589.280	584.949
Pará - Ensino Médio Total	352.602	359.127	359.331
Pará - Ensino Médio Estadual	318.094	320.765	323.205
Pará - Ensino Médio Federal	3.682	5.099	6.229
Pará - Ensino Médio Municipal	296	204	124
Pará - Ensino Médio Privada	30.530	33.059	29.773
Pará - PJF	167.438	127.533	124.521

Fonte: Censo Escolar: elaboração: Greppe, 2022

efetivos, expressando colapsos no processo de valorização do trabalho docente, conforme preconizado por dispositivos constitucionais e por legislações infraconstitucionais.

Assim como no art. 36 da Carta Magna anteriormente mencionado, o inciso V do Artigo 206, prevê a valorização dos profissionais do ensino, de forma a garantir o plano de carreira, respeito ao piso salarial nacional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Sobre isso, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), ratifica dispositivos constitucionais ao preconizar por meio dos artigos 61 ao 67, diretrizes para a formação e a valorização dos profissionais da educação no território nacional, com destaque igualmente às condições adequadas de trabalho.

⁵Dados disponibilizados no Seminário Interno do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe), Campinas, 22 e 23 de fevereiro de 2022.

Quadro 1: distribuição dos docentes das escolas Programa Jovem do Futuro/Pará, segundo tipo de contrato. (Nº/abs)

Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de Vínculo (apenas para docente de escola pública)				
Ano	2011	2013	2017	2018
Concursado/efetivo/estável	4.374	4.482	3.807	3.614
Contrato temporário	349	488	467	744
Contrato terceirizado	2	0	0	3
Contrato CLT	0	0	0	1

Fonte: Censo Escolar. Elaboração: Greppe, 2022

3.3 Programa Acelera no estado de Goiás

O Instituto Ayrton Senna (IAS) tem seu processo inicial de criação em 1994, quando em Londres, estabelece a Ayrton Senna Foundation. No mesmo ano, funda sua sede em São Paulo apto a receber *royalties* gerados pelo uso da marca Senna. O IAS se constitui no bojo da implementação de políticas neoliberais no Brasil, caracterizada pela participação mínima do Estado na economia nacional e no mercado de trabalho, racionalização dos gastos com a educação e ao ajuste da função, objetivos e conteúdos escolares para atender às exigências do setor produtivo (MORAES, 2001).

Sua trajetória passa pela ocupação da Cátedra da Unesco em Educação e Desenvolvimento Humano, em 2005 e pela chancela da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para ingresso no grupo de organizações parceiras da rede global de fundações dedicadas a promover impacto social. E, recentemente, o IAS se afirma como um de seus objetivos o desenvolvimento de soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação com secretarias de educação.

O IAS informa desenvolver ações em mais de 3 mil cidades em todo o país, abarcando cerca de 30 milhões de estudantes, tendo o Programa Acelera como um dos grandes espaços de concretização e alcance de suas metas.

O referido programa se inicia em 1997, com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e da Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobrás). Iniciou suas atividades em 15 municípios pilotos e em 1998, 24 municípios e estados como Goiás e Espírito Santo.

O programa tem como objeto de ação os estudantes com déficit no fluxo escolar na primeira fase do ensino fundamental em seus três primeiros anos, com defasagem de dois ou mais anos. Além da correção do fluxo nas redes públicas de ensino, propõe-se a contribuir com a permanência dos estudantes na escola ao diminuir as taxas de evasão e retenção entre os anos. Para tanto, respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 24 que preconiza o uso das classes de aceleração de estudos para estudantes com declínio na aprendizagem.

Na rede pública estadual de Goiás, o programa foi implementado em toda a rede escolar em 1999, visando reorganizar o fluxo escolar do 1º aos 4º anos em quatro anos. Assim, estabelece o Convênio de Cooperação nº 030, de 2012, com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO).

Cumprido destacar que se trata de um convênio que declara, explicitamente, como objeto, a “cooperação técnico-pedagógica”, e que a meta proposta se viabiliza integralmente entre os envolvidos na soma de recursos investidos a partir das responsabilidades compartilhadas no acordo. Deste se compreende, com base em Shiroma e outros (2005), que se trata da “hegemonia discursiva” descrita pela autora, pois os itens determinados se tornam legitimados com as ações que eles exigem.

Ao instituto restam as responsabilidades que o caracterizam como o gestor mais interessado do programa, com ações centradas nos eixos de: gestão central, produção de material (ordem curricular), formação, monitoramento e acompanhamento de indicadores, sinalizando com a histórica política de contratações de agências para o gerenciamento das ações do programa como fornecer apoio técnico e formação dos profissionais.

Nesse sentido, insere-se uma responsabilidade controversa do convênio, qual seja: a contratação necessária à execução do Programa. Em tese, tendo um sistema público estadual de docentes, para a realização do programa, a Seduc-GO vai de encontro à Constituição Federal (1988), pois a condição na investidura em cargos do setor público requer aprovação em concurso público. Contrariamente, o acordo prevê à Seduc-GO contratar e disponibilizar “mão de obra, voluntária ou não, necessária para a realização do objeto deste convênio” (GOIÁS, 2012).

Chama a atenção a obrigatoriedade de a Seduc-GO contratar pessoal, coordenador e docentes, com qualificações gerenciais. Ainda que, tal admissão seja feita de forma flexível, ou mesmo voluntária, e ser ela responsável pelos possíveis futuros problemas judiciais causados por tal razão.

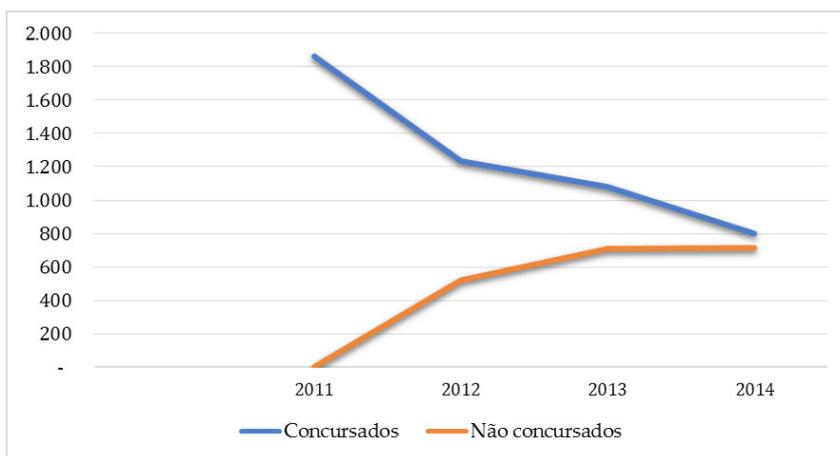
Do convênio podem ser extraídas, além das citadas, algumas estratégias que concretizam a degradação do trabalho docente como: a formação de professores nos princípios do Programa Acelera, a responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais e a tentativa de prescrição do trabalho pedagógico.

O estado de Goiás vem adotando tanto a supressão dos postos de trabalho quanto a contratação de docentes sem concurso público. Observa-se que havia, 20.221 docentes na educação básica, em 2011, e passa, em 2018, a 19.048. Dos anos que cobrem a vigência do Programa Acelera, observa-se a ascensão no número

de docentes com contratação precária e a desaceleração no número de docentes concursados.

Nos anos de vigência do programa, foram distintas as escolas que dele participaram. Grande parte não permaneceu em todos os anos da vigência. Entretanto, verifica-se no Gráfico 3, as formas de contratação docente no agrupamento de escolas e apreende-se semelhança de movimentação em relação ao contexto da contratação docente no estado de Goiás entre os anos de 2011 e 2014.

Gráfico 3: distribuição dos docentes das escolas participantes do PAB no estado de Goiás, segundo tipo de contrato. 2011 – 2014 (Nº abs)*



Fonte: Censo Educacional, Inep. Elaboração própria.

*exceto EJA e educação profissional

Dos cerca de 2 mil professores efetivos nas escolas participantes do Programa Acelera em 2011 para, aproximadamente 800 em 2014. Além da ascensão no número de docentes precários nessas escolas, destaca-se a queda do número de professores concursados e não concursados, numa supressão de 400 profissionais. Todavia, ao menos nos estabelecimentos do convênio, aventa-se a possibilidade de utilizarem não somente as exigências pontuais para a

celebração do programa, mas, por sugerir como condição de adesão alterações no cenário de contratação docente quando da suspensão e inscrição da possibilidade de contratação.

Com isso, os dados e documentos analisados apontam para a flexibilização das formas de contratação ao identificar no convênio de cooperação IAS/Seduc-GO o incentivo ao descumprimento do art. 37 da Constituição Federal – que prevê o provimento de servidores públicos via concurso –, ao indicar a possibilidade de contratação de professores temporários para atuação no Programa Acelera. Constata-se, assim, elementos que convergem com a precariedade objetiva já que profissionais em contrato temporário vivenciam a perda de seguridade social, reservada aos concursados, bem como a estabilidade no emprego.

Considerações finais

Intencionou-se no presente texto debater a conexão entre duas nuances da política educacional: a privatização e a precariedade nas relações de trabalho praticadas junto aos docentes da educação básica nas redes estaduais.

O encontro das categorias analíticas indicou que o avanço da privatização da educação pública caminha a passos largos. De um lado, os atores privados se auto elevando, com apoio do poder público, a uma condição de excelência na educação e desconsiderando a construção social edificada pelos profissionais comprometidos com a educação pública de qualidade. Mas, de outro, os governos estaduais delegaram a formação de gerações às empresas e, assim, promovem valores caros ao capitalismo e se afastam, portanto, da construção do pensamento reflexivo e emancipador. Ao contrário, cultivam o comportamento afável e a pseudo-harmonia entre capital e trabalho, a exemplo das competências socioemocionais, legitimadas pela esfera governamental federal, via Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Programa de Educação Integral, promovido em Pernambuco, se inscreve na lógica de formar para o trabalho e sem medidas concretas para inversão do quadro de pobreza vivenciado no estado. Indaga-se em que medida o programa é inclusivo, na medida em que estudantes do Ensino Médio são impossibilitados de permanecer toda a jornada na escola, posto que devem contribuir para o sustento das famílias. Jair Ribeiro, empresário e presidente do “Parceiros da Educação”, um dos apoiadores privados do programa, contesta as críticas sobre esse aspecto ao reconhecer a imensa desigualdade que paira no país ao mencionar a ínfima parcela de estudantes que trabalham com carteira assinada, e que “precisam investir no seu capital humano para quebrar o círculo de pobreza a que estão destinados” (INSTITUTO..., 2021).

Do lado da precariedade nas relações de trabalho, constatou-se, em Pernambuco, que a despeito da propaganda atrativa aos docentes participantes do PEI, ainda assim observa-se o crescente movimento de contratos temporários, aspecto central para a efetivação de uma educação de qualidade. Da mesma forma, apreende-se que o Programa Jovem de Futuro, no estado do Pará, está eivado de ideologias e valores empresariais como a eficácia e a eficiência da “nova gestão pública”.

Em termos objetivos, os dados indicam permanências das conhecidas desigualdades sociais, as quais se reverberam também na oferta educacional. Conforme evidenciado, o Censo Escolar indica digressão de alguns insumos concernentes à infraestrutura física das escolas e evidencia expressões de inseguranças no âmbito das condições da oferta educacional.

As ações privatistas na máquina estatal também não resultaram em benefícios para a carreira, salários ou gratificações para os profissionais da educação. Por outro lado, há evidências de intensificação do trabalho dos profissionais da educação que

atuam na implementação do programa, devido ao volume de atividades requeridas. Além disso, o arrefecimento da contratação de docentes por meio de concurso público e a intensificação de contratos temporários compromete o direito à sindicalização, tornando a autonomia desta fração de classe profissional mais suscetível, face à instabilidade, além de enfraquecer o movimento sindical. Os paradoxos e superficialidade das ações empresariais para a melhoria da oferta educacional e das condições de trabalho docente são emblemas do cariz ideológico da responsabilidade social e a prevalência de uma intervenção sistematizada, voltada à proliferação de políticas e práticas educacionais, tendo como referenciais os valores mercantis.

De igual modo, a análise do convênio firmado entre IAS/Seduc-GO apontam para o descumprimento do art. 37 da Constituição Federal, que prevê o incentivo ao provimento aos cargos públicos por meio de concurso, ao indicar a possibilidade de contratação de professores temporários para atuação no Acelera, inclusive com profissionais voluntários. Este cenário converge com a precariedade objetiva,

Dessa maneira, cabe o registro de que no caso do convênio Seduc-GO e IAS, o Estado atua como executor das intencionalidades políticas orientadas via setor privado, que tenta imprimir, para a educação pública, a pauta da visão gerencial vista como mais eficiente do que os princípios da função pública, pondo em risco a garantia do direito à educação.

Referências

ADRIÃO, T. et al. Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). In: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (Org.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica*: incidência de

atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). V. 1. Curitiba: CRV, 2018. p. 121-157. Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/download_do_e-book.pdf>. Accessed: 24 Jun 2022.

BRASIL. (Constituição, 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRAZOROTTO, C. *A desigualdade de acesso ao ensino profissional no Brasil e na Alemanha*. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, L. A. *O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp, 2000.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Convênio de cooperação técnico-pedagógico nº 030/2012*. Goiânia, 2012. Cópia impressa.

INSTITUTO UNIBANCO. *Jovem de futuro*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro?gclid=Cj0KCQjw5ZSWBhCVARIsALERCvxVWUa5P_efIVMXc-m86vNbT_CyCSdyRhMMUCPfbYzSFIAQ5t3y5K0aA15ZEALw_wcB>. Acesso em: 2 jan. 2022.

LIMA, I. A. de A. P. *Tear*. Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados. Olinda: Livro Rápido, 2011.

LINHART, D.; MARUANI, M. *Précarisation et destabilisation des emplois ouvriers, quelques hypothèses*. *Travail et Emploi*, Paris, v. 11, n. 1, p. 27-36, 1982.

MAGAUD, J. *Vrais et faux salariés*. *Sociologie du travail*, v. 16, n. 1, p. 1-18, jan.-mar. 1974. Disponível em: <<https://doi.org/10.3406/sotra.1974.1774>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MELLO, C. B. *Curso de direito administrativo*. São Paulo, Malheiros, 2016.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac, 2001.

PERNAMBUCO. *Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008*. Cria o programa Educação Integral, e dá outras providências. Recife, 2008. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências*. São Paulo: Papyrus, 1996.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de*

documento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, M. V. *Educação pública, Estado zero: tendências de privatização no âmbito da Nova Gestão Pública na Inglaterra*. Campinas: Alínea, 2021.

SYNERGOS. *Building trust works*. Nova York, 2017. Disponível em: <<https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VENCO, S. Estado-patrão: rumo ao desaparecimento do emprego público? *Linhas*, Florianópolis, v. 22. p. 82-105, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/1984723822492021082>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

VENCO, S.; SOUSA, F. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? *Revista Educación, Política Y Sociedad*, Madri, v. 6, n. 1, p. 149-176, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.006>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

Sobre os autores

Adriana Dragone Silveira

Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordena o Laboratório de Dados Educacionais-UFPR. <<https://orcid.org/0000-0001-6022-627X>>. adrianadragonesilveira@gmail.com.

Andréia Ferreira da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e membro da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores sobre Privatização da Educação (Relaappe). É líder do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (UFCG). Coordena o Laboratório de Dados Educacionais-UFCG. <<https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>>. silvaandrea@uol.com.br

Antonio Lisboa Leitão de Souza

Doutor em Educação pela USP e professor titular da UFCG. <<https://orcid.org/0000-0002-4234-426>>. lisboaleitao@gmail.com

Cassia Domiciano

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora adjunta da UFPR. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe-Unila). Integra o Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE-UFPR) e a Relaappe. <<https://orcid.org/0000-0003-3030-2416>>. cassia.domiciano@ufpr.br

Cintia Brazorotto

Doutora em Educação pela Unicamp, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Integrante do Greppe como pesquisadora associada. <<https://orcid.org/0000-0002-5212-422X>>. cbrazorotto@gmail.com

Danilo Kanno

Licenciado em matemática e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe-Unicamp). Desenvolve trabalhos na área de Educação com ênfase em temas relacionados à análise quantitativa. danilokanno7@gmail.com

Elisangela Maria Pereira

Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio científico avançado de doutorado na Universidade do Minho (Portugal). Atualmente é diretora de escola da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e pesquisadora do Greppe-Unicamp. <<https://orcid.org/0000-0001-6350-7915>>. lis.schimonek@gmail.com

Flávio Bezerra de Sousa

Doutor em Educação pela Unicamp e professor da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador associado ao Greppe-Unicamp e ao Grupo Democracia, Participação, Sociedade Civil e Serviço Social da UnB. <<https://orcid.org/0000-0002-1655-7220>>. saintflavio35@gmail.com

Márcia Cossetin

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila-PR). Lider do Greppe-Unila e integrante da Relaaappe. <<https://orcid.org/0000-0002-5005-775>>. marcia.cossetin@unila.edu.br

Maria Lúcia Cecon

Mestra em Educação pela Unicamp. Membro do Fórum Municipal de Educação e da Associação dos Especialistas do Corpo Docente de Campinas (Assemec) e pesquisadora do Greppe-Unicamp. <<https://orcid.org/0000-0002-2334-7352>>. maluciacecon@hotmail.com

Maria Vieira da Silva

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). <<https://orcid.org/0000-0002-4510-084>>. mvieiraufu@ufu.br

Nadia Drabach

Doutora em Educação pela Unicamp e integrante do Greppe-Unicamp. Membro do Conselho Diretor do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes). Professora do Instituto Federal Farroupilha/RS. <<http://orcid.org/0000-0002-0076-6183>>. nadiapdrabach@gmail.com

Raquel Borghi

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Rio Claro) e professora livre-docente pela mesma universidade. Líder do Greppe Unesp-Rio Claro e membro da Relappe. <http://orcid.org/0000-0003-1486-7396>. raquel.borghi@unesp.br

Regiane Helena Bertagna.

Doutora com pós-doutorado em Educação pela Unicamp e professora da Unesp-Rio Claro. Vice-líder do Greppe Unesp-Rio Claro e líder do grupo de pesquisa Loed/Unesp-Rio Claro. Mem-

bro da Relaappe. <<https://orcid.org/0000-0003-4415-0978>>. regiane.bertagna@unesp.br

Sabrina Moehlecke

Doutora em Educação pela USP e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. <<http://orcid.org/0000-0003-4558-0865>>. sabrina.moehlecke@gmail.com

Santiago Castigio e Monteiro

Doutorando em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Modernas da USP-Ribeirão Preto e bolsista Capes. castigio@usp.br

Selma Venco

Socióloga, doutora em Educação com pós-doutorado em sociologia do trabalho pela Université de Paris X-Nanterre. Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora associada do Centre des Recherches Sociologiques et Politiques de Paris e vice-líder do Greppe-Unicamp. <https://orcid.org/0000-0002-2637-3687>. e-mail: selma.venco@gmail.com

Teise Garcia

Doutora em Educação pela USP. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Modernas da USP-Ribeirão Preto. Líder do Greppe-USP e membro da Relaappe. <<https://orcid.org/0000-0003-4351-315>>. teise@ffclrp.usp.br

Theresa Adrião

Doutora em Educação pela USP. Professora do PPGE da Faculdade de Educação da Unicamp e professora visitante da Universidade Federal da Bahia. Líder do Greppe e coordenadora da

Relaappe. Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq. <<https://orcid.org/0000-0003-1181-5873>>. theadria@unicamp.br

Úrsula Adelaide de Lélis

Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e da Graduação da Unimontes e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na mesma universidade. <<https://orcid.org/0000-0002-4683-4444>>. ursulalelis@gmail.com

Composto em Cheltenham ITC Book BT (fonte base)
corpo 10,5/entrelinha 15,7

Como este livro nos mostra, no Brasil, os atores não-estatais, em particular os filantropocapitalistas, estão envolvidos nas mudanças introduzidas na educação pública, usando como *modus operandi* a filantropia de risco. Isto significa que os investimentos devem conduzir a resultados positivos, visíveis e mensuráveis que possam ser apresentados aos investidores. Este esforço de mostrar resultados limita os objetivos e o foco das intervenções e podem comprometer a educação como um bem público e um direito humano.

(Extraído do prefácio de **Rui da Silva**.)

Apoio:

