

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, BANCO MUNDIAL E  
PDDE INTERATIVO: A INTENSIFICAÇÃO DO CONTROLE SOBRE  
OS RESULTADOS NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR**

**RAQUEL ANGELA SPECK**

**MARINGÁ  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, BANCO MUNDIAL E PDDE  
INTERATIVO: A INTENSIFICAÇÃO DO CONTROLE SOBRE OS RESULTADOS  
NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR**

Tese apresentada por RAQUEL ANGELA SPECK, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção de título de Doutor em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. ÂNGELA MARA DE BARROS LARA.

MARINGÁ  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S741r Speck, Raquel Angela  
Regulação das políticas públicas educativas,  
Banco Mundial e PDDE interativo: a intensificação do  
controle sobre os resultados no contexto da gestão  
escolar. / Raquel Angela Speck. -- Maringá, 2018.  
333 f.: il., color., figs., quadros, grafs.,  
tabs.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Mara de Barros  
Lara.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de  
Concentração: Educação, 2018.

1. Políticas educacionais. 2. Gestão escolar. 3.  
Planejamento estratégico. 4. Regulação educacional.  
5. Plano de desenvolvimento da escola interativo -  
PDDE. 6. Sistema de avaliação e comparação de  
resultados na educação - SABER. I. Lara, Angela Mara  
de Barros, orient. II. Universidade Estadual de  
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de  
Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 379.112

AHS-CRB-9/1065

RAQUEL ANGELA SPECK

**REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, BANCO MUNDIAL E PDDE  
INTERATIVO: A INTENSIFICAÇÃO DO CONTROLE SOBRE OS RESULTADOS  
NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara (Orientadora)  
UEM – Maringá

---

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira  
UFG – Goiás

---

Profa. Dr. Adão Aparecido Molina  
UNESPAR – Paranavaí

---

Profa. Dra Analete Regina Schelbauer  
UEM – Maringá

---

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch  
UEM – Maringá

MARINGÁ, 03 DE OUTUBRO DE 2018.

## **Dedico este trabalho**

A **Deus**, pelo qual todas as coisas são possíveis. Nenhum plano, nenhuma meta fazem sentido longe de Sua vontade. Grande Pai, autor de todas as coisas, obrigada por amparar a mim e à minha família durante esta trajetória.

A **Adelar Speck e Lori Spitzer Speck**, meus pais, aos quais agradeço pelo incentivo constante aos estudos, maior herança que se pode deixar a um filho. Mãe, o seu exemplo de professora dedicada e comprometida com a profissão me inspira todos os dias a dar o melhor de mim. Obrigada pelas vezes em que supriu a minha ausência quando eu não pude ficar com a Alana e o Angelo para viajar ou estudar.

A **Alan Strey**, meu companheiro de jornada, o amor que a vida me deu de presente. Pela compreensão nos momentos de ausência e por ser esse pai tão presente e exemplar. O seu apoio foi fundamental para que tudo isso fosse possível.

A **Alana e Angelo**, meus filhos, minha energia vital, meu oxigênio. Que a vida lhes forneça a motivação e a coragem necessárias para nunca desistirem de seus sonhos e a retidão para os buscarem de forma justa e correta.

## AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer é também a hora de olhar para dentro si, para a própria história e para os que, ao longo do caminho, estiveram presentes de alguma maneira. Agradecer significa estender o muito obrigada por cada pequeno gesto, ação ou pensamento que, embora não se possam descrever em poucas linhas, contribuíram para alimentar o sonho e a esperança na chegada.

À minha estimada orientadora, **Doutora Angela Mara de Barros Lara** (UEM-DFE), que aceitou o projeto que apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e que me ensinou a ver para além do que, sozinha, eu poderia. Sempre levarei comigo o seu exemplo de dedicação e de profissionalismo, sempre com palavras incentivadoras e encorajadoras, que fazem de você uma pessoa admirável e inspiradora.

Ao professor Doutor **João Ferreira de Oliveira**, da UFG – Goiás, pela disposição em dialogar comigo a respeito do parecer emitido no momento da qualificação. Agradeço por toda a atenção e pela sugestão em ampliar a análise empírica, melhorando a evidenciação dos fatos discutidos teoricamente.

Às Professoras Doutoras **Anaete Regina Schelbauer** e **Maria Terezinha Bellanda Galuch** (UEM-DTP), pelas valiosas contribuições no momento da qualificação e pela forma gentil e compreensiva de lidar com as limitações de uma pesquisa em construção.

À Professora Doutora **Ileize Luciana Fiorelli Silva** (UEL), pelos apontamentos que permitiram uma leitura mais ampla e profunda do objeto de pesquisa.

Ao professor Doutor **Adão Aparecido Molina** (UNESPAR), pela prontidão em aceitar o convite para a banca, por toda atenção com a leitura do texto e pela riqueza dos apontamentos e sugestões dirigidas.

À **coordenação, professores e secretaria** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, que contribuíram com a minha formação acadêmica neste período de doutoramento.

Ao fraterno **Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Educacionais e Infância** (GEPPEIN-UEM), pelos momentos de troca e crescimento intelectual.

Aos **diretores dos colégios pesquisados** e aos **técnicos do Núcleo Regional de Educação de Toledo**, cujos nomes não podem ser aqui mencionados a fim de que o sigilo da pesquisa seja garantido, pela disposição em contribuir com a pesquisa, assim como aos **professores** que colaboraram respondendo aos questionários.

Aos meus irmãos, **Miguel Angelo Speck** e **Rafael Angelo Speck**, pelo carinho e encorajamento constante.

À **Iara Terezinha Strey**, minha querida sogra e apoiadora, que, por várias vezes, me deu auxílio, cuidando das crianças em minhas ausências, fazendo, para elas, a deliciosa “batata à moda da vovó” e contando histórias e mais histórias aos pequenos, até dormirem. Estendo este agradecimento a **Verno Damke**, o “vô Verno”, pelo carinho com os netos de coração.

À dona **Dalila Weimer**, pela ajuda sempre solícita em minha casa, cuidando dos afazeres domésticos e me proporcionando valioso auxílio no cumprimento das inúmeras atividades do cotidiano. Obrigada pelo seu carinho para comigo e para com a minha família.

Aos **colegas de trabalho do Departamento de Sociais e Humanas** e aos demais colegas da Universidade Federal do Paraná, que verdadeiramente me apoiaram. Ao professor **Roberto Rochadelli**, que quando iniciei o doutorado ocupava a chefia do departamento, e que me deu todas as condições possíveis para cursar as disciplinas, além do constante incentivo ao crescimento profissional.

Aos **meus alunos** da Universidade Federal do Paraná, pela torcida e pelo carinho, em especial às minhas orientandas de Iniciação Científica.

Aos **demais familiares e amigos** que puderam compreender este momento de maior concentração e isolamento e que se mantiveram em estado de cooperação e torcida pelo sucesso desta empreitada.



A despeito desses sinais mais importantes, deve-se, no entanto, interrogar os limites dessa evolução em função de suas próprias consequências. Se ela responde bem a certas tendências, a tese do declínio irreversível da instituição escolar não tem alguma coisa de ilusória e específica na visão dos imperativos funcionais da economia capitalista e das exigências de ordem social? Se nós ainda não estamos na liquidação brutal da forma escolar como tal, nós assistimos seguramente a uma mutação da instituição escolar que se pode associar a três tendências: uma desinstitucionalização, uma desvalorização e uma desintegração. Essas são inseparáveis das que tendem a uma recomposição de um novo modelo de escola (LAVAL, 2004, p. 18).

SPECK, Raquel Angela. **REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, BANCO MUNDIAL E PDDE INTERATIVO: A INTENSIFICAÇÃO DO CONTROLE SOBRE OS RESULTADOS NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR.** 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a objetivação da intensificação do controle e da regulação sobre a gestão escolar e seus resultados, por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo), um programa do MEC para a gestão escolar. Lançado no ano de 2012 pelo governo federal e apresentado como uma ferramenta online de planejamento da gestão escolar, o PDDE Interativo fundamenta-se na perspectiva do gerencialismo, do *accountability*, da escola eficaz e do autodesenvolvimento, este ancorado nas correntes denominadas “escola eficaz” e “gestão baseada na escola”. Sendo assim, na primeira seção apresentamos e contextualizamos o objeto e explicitamos a formulação, a delimitação do problema e os procedimentos metodológicos, adotados na pesquisa. Na segunda seção, analisamos a regulação das políticas públicas no contexto de reorganização administrativa do Estado, iniciada no Brasil durante a década de 1990, identificando os principais mecanismos de controle e avaliação que surgem a partir dela. Buscamos averiguar de que forma esses mecanismos possibilitam um modelo de regulação não só econômico, mas também social. Na terceira seção, procuramos compreender os desdobramentos da regulação sobre a educação, especialmente sobre a gestão escolar, avaliando os fatores que permitem situar o PDDE Interativo como um mecanismo de regulação das políticas de gestão educacional. Na quarta seção, analisamos as orientações do Banco Mundial no documento intitulado “Estratégia 2020 para a educação” (WORLD BANK, 2011), que prescreve, aos denominados países parceiros, a criação de sistemas de informação e monitoramento da gestão educacional, que confluirão no sentido da criação de uma “base global de conhecimentos”, orientadora da reforma educativa. Esta base global, por sua vez, refere-se a um sistema de informação desenvolvido pelo próprio BM, denominado Sistema de Avaliação e Comparação de Resultados em Educação (SABER). Identificamos e analisamos as convergências entre o SABER e o PDDE Interativo no tocante às suas concepções, estrutura e prescrições. Na quinta seção, investigamos e analisamos os resultados da implantação do PDDE Interativo por meio de pesquisa de campo. Ao mesmo tempo, analisamos em que medida o programa atende ao objetivo de melhorar a gestão da escola e os resultados de aprendizagem, conforme disposto em seus registros oficiais. Também buscamos dados junto ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, Paraná, onde os colégios pesquisados estão inclusos. Finalizamos indicando aspectos que permitem situar o programa na perspectiva da regulação educacional, tendo em vista os seus preceitos de operar a partir dos seguintes meios: pela redução das possibilidades de participação do coletivo, pela transformação do problema educacional estrutural em problema de gestão escolar, pela validação e naturalização de financiamento insuficiente, pela ocultação das contradições do sistema educativo, pela imposição

de objetivos alheios ou inexecutáveis às escolas, pela evidência da suposta ineficiência da gestão escolar e, ainda, pela subordinação local às exigências de financiadores externos.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Planejamento Estratégico. Regulação Educacional. Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE). Sistema de Avaliação e Comparação de Resultados na Educação (SABER).

SPECK, Raquel Angela. **REGULATION OF EDUCATIONAL POLICIES, WORLD BANK AND INTERACTIVE PDDE: INTENSIFICATION OF CONTROL ON RESULTS IN THE CONTEXT OF SCHOOL MANAGEMENT**. 333 p. Physician (Thesis in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Doctor Teacher Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2018.

## **ABSTRACT**

This search investigated the objectification of the intensification of control and regulation of school management and its results, through the Interactive School Development Plan (Interactive PDDE), a MEC program for school management. The PDDE Interativo, launched in the year 2012 by the federal government and presented as an online school planning tool, is based on the perspective of managerialism, accountability, effective school and self-development, anchored in the currents called “effective school” and “school-based management”. Thus, in the first section we presented and contextualized the object and we explain the problem’s formulation and delimitation and the methodological procedures adopted in the research. In the second section, we analysed the public policies’ regulation in the context of administrative reorganization of the State, which was initiated in Brazil during the 1990s, identifying the main control and evaluation mechanisms that arise from it. We aimed to find out how these mechanisms enable a model of regulation not only economic but also social. In the third section, we tried to understand the consequences of regulation on education, especially on school management, by evaluating the factors that allow us to situate the Interactive PDDE as a mechanism for regulating educational management policies, based on the analysis of the policies’ regulation model. In the fourth section, we reviewed the World Bank’s guidelines in the 2020 Strategy for Education (WORLD BANK, 2011), which prescribes to the denominated partner countries the creation of information systems and monitoring of educational management, which prescribes the creation of a “global knowledge base”, guiding the educational reform. This global base, in turn, refers to an information system developed by the BM itself, known as the Evaluation and Comparison of Results in Education System (SABER). We identify and analyze the convergences between KNOWLEDGE and Interactive PDDE in terms of their conceptions, structure and prescriptions. In the fifth section, we investigated and analysed the results of the implementation of the Interactive PDEE through field research. At the same time, we analysed to what extent the program meets the objective of improving school management and learning outcomes, as stated in its official records. We also searched data for interpretation and analysis at the Regional Education Center of Toledo, Paraná, where the surveyed colleges are included. We conclude by indicating aspects that allow us to situate the program in the perspective of educational regulation, considering its precepts to operate from the following means: by reducing the possibilities of participation of the collective, by transforming the structural educational problem into a school management problem, by validation and naturalization of insufficient funding, by concealing the contradictions of the educational system, by imposing

obsolete or unacceptable objectives on schools, by revealing the supposed inefficiency of school management and also by local subordination to the requirements of external financiers.

**Keywords:** Educational Policies. School management. Strategic planning. Educational Regulation. Interactive School Development Plan (PDDE). System of Evaluation and Comparison of Results in Education (SABER).

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Convergências dos modelos de regulação das políticas educativas..	90
<b>Figura 2</b> –	Autonomia, avaliação e responsabilização no SABER.....	146
<b>Figura 3</b> –	Taxa de Reprovação (Em %) – EF – Colégio A – PDDE Interativo 2015/2016.....	174
<b>Figura 4</b> –	Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Matrícula, distorção e aproveitamento – Ensino Fundamental.....	288
<b>Figura 5</b> –	Dimensão 2 – Distorção, Idade-Série – Distorção e Aproveitamento – PDDE Interativo.....	297
<b>Figura 6</b> –	Dimensão 3 – Planejamento Pedagógico – Projeto Político Pedagógico – Ensino e Aprendizagem.....	309
<b>Figura 7</b> –	Dimensão 4 – Gestão – Direção.....	313
<b>Figura 8</b> –	Dimensão 5 – Estudantes – Comunidade Escolar.....	317
<b>Figura 9</b> –	Dimensão 6 – Instalações – Infraestrutura.....	322

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	– Responsável por preencher os dados no PDDE Interativo.....	227
<b>Gráfico 2</b>	– Avaliação dos respondentes quanto à contribuição do PDDE Interativo para a organização das informações e dados da escola....	227
<b>Gráfico 3</b>	– Você utiliza as informações sistematizadas no PDDE Interativo?..	228
<b>Gráfico 4</b>	– Como você avalia a qualidade do diagnóstico do PDDE Interativo?.....	228
<b>Gráfico 5</b>	– Na sua escola, a elaboração do plano representa um processo de identificação e discussão dos problemas e de proposição coletiva de soluções?.....	229
<b>Gráfico 6</b>	– A gestão dos resultados de aprendizagem foi melhorada com o PDDE Interativo?.....	229
<b>Gráfico 7</b>	– Você considera que o PDDE Interativo contribui para a comunicação entre a sua instituição e seus parceiros (exemplos, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação)?.....	230
<b>Gráfico 8</b>	– O PDDE Interativo contribui para a construção ou afirmação da identidade da escola?.....	231

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Levantamento bibliográfico sobre regulação e educação.....	36
<b>Quadro 2</b>	– Percurso metodológico da coleta de dados.....	40
<b>Quadro 3</b>	– Classificação das entidades sem fins lucrativos – por setor – Brasil – 2010.....	51
<b>Quadro 4</b>	– Campanhas do Programa Nacional de Desestatização – PND (década de 1990).....	60
<b>Quadro 5</b>	– Relação de Agências Reguladoras – Esfera Federal.....	62
<b>Quadro 6</b>	– Resultado de Venda por Investidor (1995-2002).....	64
<b>Quadro 7</b>	– Restrições prioritárias do Brasil e oportunidades potenciais segundo o Banco Mundial.....	110
<b>Quadro 8</b>	– Dimensões do PDE Escola: Critérios de eficácia e requisitos.....	142
<b>Quadro 9</b>	– Dimensões de Avaliação do PDDE Interativo.....	144
<b>Quadro 10</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2012.....	169
<b>Quadro 11</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2013.....	170
<b>Quadro 12</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2014.....	170
<b>Quadro 13</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2015/2016.....	171
<b>Quadro 14</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2012.....	171
<b>Quadro 15</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão – Distorção e Aproveitamento – 2013.....	172
<b>Quadro 16</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2014.....	173
<b>Quadro 17</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2012.....	175



<b>Quadro 18</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2013.....	176
<b>Quadro 19</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2014.....	176
<b>Quadro 20</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2015/2016.....	177
<b>Quadro 21</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2012.....	178
<b>Quadro 22</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2013.....	179
<b>Quadro 23</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2014.....	179
<b>Quadro 24</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2015/2016.....	180
<b>Quadro 25</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2012.....	181
<b>Quadro 26</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2013.....	182
<b>Quadro 27</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2014.....	183
<b>Quadro 28</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2015/2016.....	184
<b>Quadro 29</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2012.....	185
<b>Quadro 30</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2013.....	186
<b>Quadro 31</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2014.....	187
<b>Quadro 32</b>	– Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2015/216.....	188
<b>Quadro 33</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2013.....	190
<b>Quadro 34</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2014.....	190
<b>Quadro 35</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2015/2016.....	191

<b>Quadro 36</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2013.....	192
<b>Quadro 37</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2014.....	192
<b>Quadro 38</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2013.....	194
<b>Quadro 39</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2014.....	194
<b>Quadro 40</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2015/2016.....	195
<b>Quadro 41</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 4 – Gestão – 2013.....	196
<b>Quadro 42</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 4 – Gestão – 2014.....	197
<b>Quadro 43</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 4 – Gestão – 2015/2016.....	197
<b>Quadro 44</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2013.....	198
<b>Quadro 45</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2014.....	199
<b>Quadro 46</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2015/2016.....	200
<b>Quadro 47</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2013.....	201
<b>Quadro 48</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2014.....	202
<b>Quadro 49</b>	– Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2015/2016.....	203
<b>Quadro 50</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2012.....	205
<b>Quadro 51</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2013.....	205
<b>Quadro 52</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2014.....	206
<b>Quadro 53</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2015/2016.....	206

<b>Quadro 54</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2012.....	207
<b>Quadro 55</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2013.....	208
<b>Quadro 56</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2014.....	209
<b>Quadro 57</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2012.....	210
<b>Quadro 58</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2013.....	211
<b>Quadro 59</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2014.....	211
<b>Quadro 60</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2015/2016.....	212
<b>Quadro 61</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2012.....	217
<b>Quadro 62</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2013.....	218
<b>Quadro 63</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2014.....	219
<b>Quadro 64</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2015/2016.....	220
<b>Quadro 65</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2012.....	221
<b>Quadro 66</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2013.....	222
<b>Quadro 67</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2014.....	223
<b>Quadro 68</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2015/2016.....	224

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Escala de pontuação do PDE Escola.....	143
<b>Tabela 2</b>	– Escala de pontuação do SABER do BM.....	146
<b>Tabela 3</b>	– Colégio A – Número de Alunos e Turmas – 2012 a 2016.....	168
<b>Tabela 4</b>	– Colégio B – Número de Alunos E Turmas – 2012 a 2016.....	189
<b>Tabela 5</b>	– Colégio C – Número de Alunos e Turmas – 2012 a 2016.....	204
<b>Tabela 6</b>	– Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 4 – Gestão – 2012 a 2015/2016.....	213
<b>Tabela 7</b>	– Informações sobre entrada e saída de recursos nos colégios pesquisados (em Reais) – 2012 a 2015/2016.....	216

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAR	– Associação Brasileira de Agências de Regulação
ABTLus	– Associação Brasileira de Tecnologia de Luz Síncrotron
ACERP	– Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto
ANA	– Agência Nacional de Águas
ANAC	– Agência Nacional de Aviação Civil
Anatel	– Agência Nacional de Telecomunicações
Ancine	– Agência Nacional de Cinema
Aneel	– Agência Nacional de Energia Elétrica
ANP	– Agência Nacional do Petróleo
ANS	– Agência Nacional de Saúde Suplementar
Antaq	– Agência Nacional de Transportes Aquaviários
ANTT	– Agência Nacional de Transportes Terrestres
ANVISA	– Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APMF	– Associação de Pais e Mestres
BM	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BNDES	– Banco Nacional de Desenvolvimento
CAAE	– Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EC	– Emendas Constitucionais
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
EMIS	– Sistemas de Informação de Gestão da Educação
ER	– Escola Francesa da Regulação
FASFILs	– Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos
FMI	– Fundo Monetário Internacional

FUNDESCOLA	– Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	– Lei de Diretrizes Orçamentárias
MARE	– Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	– Ministério da Educação
MPOG	– Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NPM	– <i>New Public Management</i>
NRE	– Núcleo Regional de Educação
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento
ONU	– Organização das Nações Unidas
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE-Interativo	– Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo
PDRAE	– Plano da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado
PIB	– Produto Interno Bruto
PND	– Plano Nacional de Desestatização
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PPPs	– Parcerias Público-Privadas
SABER	– Sistema de Avaliação e Comparação de Resultados em Educação
SABER	– System Assessment and Benchmarking for Education Results
SIMEC	– Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TDE	– Todos pela Educação
UBA	– Universidade de Buenos Aires
UEx	– Unidade Executora Própria
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZAPs	– Zonas de Atendimento Prioritário

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	24
1.1	OBJETIVOS DA PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO .....	26
1.2	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO.....	28
1.2.1	<b>Notas acerca da utilização dos termos gestão escolar e gestão educacional</b> .....	33
1.2.2	<b>Notas acerca da utilização dos termos “sistema de ensino” e “sistemas de ensino”</b> .....	34
1.3	PESQUISAS SOBRE A REGULAÇÃO EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES.....	36
1.4	METODOLOGIA .....	37
1.5	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	41
2	<b>A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DE REORGANIZAÇÃO DO ESTADO</b> .....	43
2.1	A REORGANIZAÇÃO DO ESTADO NA CRISE ECONÔMICA E O PAPEL DA REGULAÇÃO.....	46
2.2	A REORGANIZAÇÃO DAS FUNÇÕES DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DE MECANISMOS DE AVALIAÇÃO E CONTROLE....	58
2.2.1	<b>A desestatização como regulação</b> .....	58
2.2.2	<b>A descentralização administrativa como mecanismo de regulação</b> .....	65
2.2.3	<b>As avaliações institucionais como mecanismo de regulação</b> .....	67
2.2.4	<b>O incentivo à participação social como mecanismo de regulação</b> ...	69
2.3	A NECESSIDADE DE REDEFINIÇÃO NO PAPEL REGULADOR DO ESTADO.....	72
2.4	REGULAÇÃO: PARA QUE A REPRODUÇÃO SE REALIZE APESAR DE TUDO.....	80
3	<b>REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PDDE INTERATIVO</b> .....	88
3.1	REGULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: REFLEXOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO.....	91

3.1.1	<b>A regulação do papel do diretor escolar.....</b>	96
3.1.2	<b>O conflito entre a regulação externa e a afirmação da identidade da escola.....</b>	98
3.1.3	<b>O lema do “gerenciamento eficaz” e a regulação.....</b>	100
3.1.4	<b>Do PDE Escola ao PDDE Interativo: instrumento de gestão informatizado ou regulação em tempo real?.....</b>	102
3.2	ESTADOS REFORMADOS: A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	106
3.3	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA REGULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL.....	115
4	<b>O BANCO MUNDIAL, A CULTURA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO E O PDDE INTERATIVO.....</b>	124
4.1	A “ESTRATÉGIA 2020 PARA A EDUCAÇÃO”: AMPLIAR AS REFORMAS EDUCACIONAIS PELO MUNDO EM BUSCA DA COMPETITIVIDADE.....	125
4.2	O INCENTIVO AO FORTALECIMENTO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO: “AUMENTAR A PRESTAÇÃO DE CONTAS E OS RESULTADOS”.....	130
4.2.1	<b>O Banco Mundial anuncia a sua nova estratégia: “criar uma base global de conhecimentos orientadores de reformas”.....</b>	133
4.2.2	<b>SABER x PDDE Interativo: convergências entre dois sistemas de informação.....</b>	140
4.2.2.1	Ênfase na autonomia, na descentralização, na avaliação e na responsabilização.....	147
4.2.2.2	Ênfase no controle e no monitoramento.....	150
4.2.2.3	Ênfase no gerencialismo, na eficiência e na eficácia.....	153
4.2.2.4	Ênfase na racionalidade e na performatividade.....	157
5	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO</b>	166
5.1	COLÉGIO A: PERFIL DA AMOSTRA E DIAGNÓSTICO POR DIMENSÃO.....	168
5.2	COLÉGIO B: PERFIL DA AMOSTRA E DIAGNÓSTICO POR DIMENSÃO.....	189



5.3	COLÉGIO C: PERFIL DA AMOSTRA E DIAGNÓSTICO POR DIMENSÃO.....	204
5.4	O PLANEJAMENTO COMO CONTROLE E INTERVENÇÃO DO ESTADO.....	231
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>241</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>252</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>268</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>273</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Concebido no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), o programa que ora investigamos é resultado de um acordo de empréstimo, firmado em 1998, entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo anunciado era o de melhorar a gestão escolar e a qualidade do ensino<sup>1</sup>. Por meio da abordagem gerencial, o programa definiu como alguns de seus princípios norteadores a eficiência, a eficácia, o *accountability* (ou prestação de contas) e a ênfase no autodesenvolvimento (os quais conceituaremos oportunamente). De acordo com Ministério da Educação,

Mudar o paradigma de funcionamento das escolas passou a ser a nova agenda dos sistemas educacionais. São mudanças que devem se traduzir no compromisso irrevogável da escola com a eficiência, a eficácia e a qualidade, com a disposição de se avaliar e de ser avaliada, de identificar onde se encontram e quais são os principais problemas, quais as estratégias para superar as situações indesejadas e a disposição de prestar contas de sua atuação e de seus resultados. Essas mudanças estão longe de serem obtidas no curto prazo, mas é inegável que um conjunto de medidas pode e deve ser tomado para se reverter o quadro de ineficiência e de baixa qualidade do ensino. Dentre essas medidas, é de fundamental importância a que diz respeito à melhoria da gestão das escolas e das agências que a regulam (BRASIL, 2006, p. 10).

A mesma concepção fundamental do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo), baseada na ineficiência da escola, foi também a medida de outros programas de semelhante teor, implantados em outros países como o Chile (que aprovou, em 2008, a Lei de Subvenção Escolar Preferencial, baseada no *accountability*), a Jamaica (que, em parceria com o Banco Mundial, implantou, em 1998, o programa Novos Horizontes Educativos, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos em matemática e leitura), a Colômbia (que, em 1999, formulou o programa Nivelando para a Excelência, voltado às escolas com os resultados mais baixos nas avaliações), o México (que implantou o Plano de Melhoramento, 2013, que monitora o desempenho dos estudantes), a Argentina (que implantou, em 2006, o Plano de Melhoria Institucional, com vistas a financiar planos para fortalecer os processos de ensino) e, ainda, a Costa Rica (que, por meio

---

<sup>1</sup> Informações contidas no site do PDE Escola/MEC.

do Plano de Melhoramento dos Centros Educativos, de 2008, busca promover a leitura e motivar o processo de ensino-aprendizagem), todos eles fundamentados no planejamento estratégico e na demonstração de resultados (ALVES et al., 2016).

Inicialmente, o programa foi aplicado em escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas abaixo da média nacional. No ano de 2012, ele foi disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para toda a rede pública. Atualmente, esse programa se encontra alocado à base do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) desse ministério e o seu acesso é realizado por meio do acesso a uma plataforma online, sendo, por isso, denominado “interativo”.

Trazendo como *slogan* a frase “aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz” (BRASIL, 2006, p. 3), o PDE Escola foi apresentado como uma ferramenta de gestão gerencial e acontecia por meio do preenchimento de formulários em papel, pela equipe escolar. Tais formulários, posteriormente, eram enviados para análise e aprovação pelo MEC. Conforme será detalhado no decorrer desta pesquisa, o programa está estruturado em seis diferentes dimensões de avaliação, nas quais são inseridas informações sobre os indicadores e taxas da escola, distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem, gestão, comunidade escolar e infraestrutura. Para cada uma das dimensões, é gerado um diagnóstico, o qual será analisado na quinta seção. Por fim, o programa prevê duas modalidades de auxílio às escolas: apoio técnico e financeiro.

Até o ano de 2005, o PDE Escola era destinado apenas às escolas localizadas nas denominadas “Zonas de Atendimento Prioritário” (ZAPs), pertencentes às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, como previsto no Acordo de Empréstimo n.º 7122/BR com o Banco Mundial. O critério para a escolha destas zonas era o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que delimitava o número de escolas e municípios participantes. De acordo com informações do site do PDE Escola, em média, 3.800 escolas e 450 municípios foram alcançados pelo programa entre 2000 e 2007. Quando foi lançado o IDEB (em 2007), o critério que passou a ser adotado foi selecionar aquelas escolas cujos IDEBs fossem mais críticos, o que, de acordo com o MEC, triplicou o alcance do programa, passando a priorizar 27.885 escolas das redes estaduais e municipais, em 4.133 municípios, número que equivale a 17% da rede pública, em todas as unidades da federação.

Em 2012, o MEC desenvolveu a ferramenta PDDE Interativo, apresentando-a como uma metodologia de planejamento estratégico, nos moldes do PDE Escola, e disponibilizando-a a toda a rede pública, independentemente do repasse de recursos. A sua universalização a toda a rede pública é feita sob a justificativa de que, por se tratar de uma ferramenta de planejamento e diagnóstico, as escolas poderiam, por meio dele, identificar os principais problemas delas e definir ações para alcançar os seus objetivos. O objetivo principal dessa ferramenta, de acordo com o material de divulgação do MEC, é aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz (BRASIL, 2006). Além disso, o ministério expõe que o seu objetivo com o PDDE Interativo é fortalecer a gestão escolar democrática e participativa, envolvendo todos os segmentos da escola que podem ajudar a construir uma escola pública e cidadã<sup>2</sup>.

Sobre a sua metodologia, o programa baseia-se no planejamento estratégico, em que estabelece “o patamar de desempenho que pretende alcançar em um determinado prazo, mediante um conjunto de objetivos estratégicos, metas e planos de ação, com responsabilidades, prazos e custos definidos” (BRASIL, 2006, p. 11) e no planejamento participativo, envolvendo, efetivamente, todos os segmentos da escola, segundo o MEC.

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem como objetivos principais investigar como se configuram os mecanismos de intensificação da regulação da gestão escolar, por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo), bem como discutir e problematizar as contradições observadas na implantação desse programa em três colégios estaduais do município de Marechal Cândido Rondon. Para tanto, foram traçados quatro objetivos específicos, a seguir explicitados.

Primeiro: analisar a regulação das políticas públicas no contexto de reorganização administrativa do Estado, iniciada no Brasil em meados da década de 1990, identificando os principais mecanismos de controle e avaliação que surgem a partir dela, averiguando de que forma esses mecanismos possibilitam um modelo de

---

<sup>2</sup> Informações extraídas do site do PDE Escola/MEC, em 13 setembro de 2017.

regulação não só econômico, mas também social. Para cumprir este objetivo, elegemos, para análise, o Plano da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado (PDRAE), do ano de 1995, principal documento orientador da reforma. As fontes teóricas adotadas objetivam uma melhor compreensão da reestruturação administrativa, e fundamenta-se nas contribuições de Antunes (1999; 2002), Cury (2000), Pochmann (2003), Neves (2005), Oliveira e Fonseca (2005), Bazzo (2006), Faleiros (2007) e Coutinho (2010).

Segundo: investigar os desdobramentos da regulação sobre a educação, especialmente sobre gestão escolar, avaliando os fatores que permitem situar o PDDE Interativo como um mecanismo de regulação das políticas de gestão educacional, a partir da análise do modelo de regulação das políticas sociais. Analisamos o programa à luz dos seguintes autores, concernente à regulação educativa: Barroso (2003), Fonseca (2003), Laval (2004), Oliveira D. (2005), Feldfeber (2007), Maués (2011) e Robertson (2012a).

Terceiro: analisar as orientações do Banco Mundial no documento intitulado “Estratégia 2020 para a educação” (WORLD BANK, 2011), que prescrevem, aos denominados países parceiros, a criação de sistemas de informações e monitoramento da gestão educacional. Esses sistemas, conforme informado no documento, confluirão no sentido da criação de uma “base global de conhecimentos”, orientadora da reforma educativa. Esta base global, por sua vez, é denominada, pelo Banco Mundial, de Sistema de Avaliação e Comparação de Resultados em Educação (SABER), desenvolvido pelo próprio BM<sup>3</sup>. Dessa forma, para cumprir este objetivo, identificamos e analisamos as convergências entre o SABER e o PDDE Interativo, no tocante às suas concepções, estrutura e prescrições. Os autores escolhidos foram: Cruz (2003), Barroso (2005), Oliveira D. (2005), Antunes e Pochmann (2007), Azevedo (2007) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), visto que problematizam a reestruturação produtiva em escala global e a influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, na definição da política pública local.

Quarto: investigar e analisar os resultados da implantação do PDEE Interativo em três colégios da rede estadual de Marechal Cândido Rondon, a fim de observar a metodologia criada pelo programa na direção da intensificação do

---

<sup>3</sup> SABER: sigla de *System Assessment and Benchmarking for Education Results*, em português: Sistema de Avaliação e Comparação de Resultados em Educação.

controle sobre a gestão escolar. Ao mesmo tempo, analisamos em que medida o mesmo atende ao objetivo de melhorar a gestão da escola e os resultados de aprendizagem, conforme disposto em seus registros oficiais. Nesse sentido, desenvolvemos e aplicamos um questionário para os professores, equipe pedagógica e direção, buscando a percepção destes sujeitos acerca do programa. Também procuramos dados para interpretação e análise junto ao Núcleo Regional de Educação de Toledo, Paraná, onde os colégios pesquisados estão inclusos.

## 1.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO

Iniciei minha caminhada profissional na rede municipal de Marechal Cândido Rondon, município da região oeste do Paraná, no ano de 1998. No ano de 2010 entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no município de Santa Helena. Motivada pela inquietação em perceber um certo descompasso entre as políticas públicas educacionais e as reais necessidades das escolas, optei por investigar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que na época expressava o maior programa de gestão educacional nacional, voltado para as escolas com baixo desempenho. Como resultado da minha pesquisa, apresentei, em 2012, a dissertação intitulada: “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), como expressão do gerencialismo em educação” (SPECK, 2012).

Ainda em 2012, assumi concurso público para pedagoga, na rede estadual, no mesmo município, onde permaneci por três anos. Este foi o ano que marcou a transição do PDE-Escola para o PDDE-Interativo, momento em que o MEC cria uma plataforma online para o programa e o disponibiliza para toda a rede pública. No colégio onde trabalhei, por estar na coordenação pedagógica, cheguei mesmo a auxiliar no preenchimento das telas do programa, situação que me levou a questionar ainda mais a sua metodologia, visto que era realizada por poucas mãos e não refletia o contexto vivido.

Quando assumi concurso para professora do magistério superior, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no município de Palotina, passei a ministrar a disciplina de Políticas Educacionais e Gestão Escolar em três cursos de licenciatura, situação que me aproximou academicamente da problemática que me

inquietava. Na condição de pesquisadora, por ofício, me senti motivada a compreender a fundo a lógica da construção e implementação de políticas públicas para a educação, em especial na área de gestão escolar. Foi assim que cheguei às reflexões e conclusões que aqui exponho, que incluem a experiência da docência na educação básica e os conhecimentos permitidos pela vivência acadêmica.

Algumas hipóteses balizaram a busca pela compreensão desta falta de diálogo e de conexão entre as propostas governamentais para a gestão escolar e aquilo que poderia representar um encaminhamento mais efetivo aos problemas e às demandas das escolas. Nesse sentido, considerei apropriado buscar a compreensão daqueles determinantes macroestruturais, nem sempre tão visíveis ou perceptíveis no cotidiano escolar, as vezes pouco considerados em análises aligeiradas sobre o contexto educacional nacional. Desta forma, as seguintes hipóteses foram elencadas:

1. Há uma tendência das políticas públicas em educação, em tornar secundária ou até dispensável a participação do coletivo escolar no planejamento tomada e na de decisões condizentes à gestão. O PDDE Interativo institucionaliza a gestão centralizada.
2. Cada vez mais é atribuída às escolas a responsabilidade de equacionar suas questões financeiras, como forma de permitir ao governo escamotear a insuficiência de financiamento público para a educação. O PDDE Interativo coloca a responsabilidade pela má ineficiência administrativa apenas à escola.
3. Não estão suficientemente claras, para os profissionais da educação, as contradições que atravessam a proposição e efetivação das políticas educacionais. No PDDE Interativo a gestão transformou-se mais em instrumento burocrático e menos em percepção de conformação ao sistema.
4. Por ser denominado como um sistema de informação, o PDDE Interativo se apresenta como inquestionável. Seus números e sua métrica buscam atestar os resultados das escolas, ao passo em que são desconsideradas as desigualdades na oferta educativa.
5. Seguindo a lógica da planificação reformista, o PDDE Interativo não está voltado a adequar o orçamento às demandas do sistema público de

ensino, mas antes, utiliza-se do planejamento para determinar o orçamento.

6. A contínua dependência de nosso país aos organismos internacionais faz com que tenhamos que seguir constantemente as diretrizes e prescrições destes, resultando em diminuição de nossa autonomia e no encaminhamento da reformada educacional segundo moldes externos.

A partir destas hipóteses, a tese central desta pesquisa ficou assim desenhada: **A eficácia do PDDE Interativo não se encontra na construção de melhores condições de planejamento da educação, segundo informam os manuais oficiais do mesmo. Sua eficácia se reconhece, antes disso, na institucionalização, em escala nacional, de situações objetivadoras da intensificação de processos de controle e regulação sobre a gestão e sobre os seus resultados.**

A dinâmica reformadora, estabelecida no contexto de profunda recessão econômica, e a preocupação com a competição econômica internacional, assentada na reorganização produtiva em bases flexíveis, têm impactado a forma como os sistemas sociais e educativos são organizados.

A tendência de modelos de gestão de viés gerencial, com ênfase na eficiência e na eficácia<sup>4</sup>, na prestação de contas e nos resultados, tem sido crescente tanto na administração pública quanto no setor privado. No plano específico da administração educacional e na escolar, é possível constatar, igualmente, a predominância de uma retórica gerencial, com apelos que vão desde o “como fazer mais com menos” até o “aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz” (BRASIL, 2006).

Nesse cenário de reformas orientadas pela competitividade econômica, modificam-se também os alvos de atuação do Estado, bem como se altera a sua capacidade de intervenção (CARVALHO, 2012). As grandes linhas reformistas, subscritas pelos grandes organismos financeiros internacionais, ressaltam a

---

<sup>4</sup> Os conceitos de eficiência e eficácia, segundo o manual do MEC intitulado “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, referem-se à situação em que a escola consegue administrar seus componentes e recursos de modo a fazer, certo, as coisas (eficiência) e fazer as coisas certas (eficácia) (BRASIL, 2006, p. 9). Tais conceitos passam a ser utilizados com maior frequência nos documentos e programas oficiais justamente em decorrência da reforma administrativa do Estado, que já no seu documento maior, o Plano Diretor (BRASIL, 1995), os estabelece como princípio da boa governança pública.



necessidade de um Estado menor, mais enxuto ou, dito em outras palavras, um Estado mínimo, especialmente no que concerne às demandas sociais. Tal orientação está no pano de fundo do desengajamento do Estado quanto à tendência de promoção dos serviços públicos pelo mercado. Conforme bem definiu Laval (2004, p. 14), “não se trata mais de corrigir as imperfeições do mercado pela intervenção do Estado, mas de suprir as fraquezas do Estado pela promoção do mercado”. A Reforma do Aparelho Administrativo do Estado, que procurou substituir determinado tipo de administração burocrática por outra de tipo gerencial, colocou em pauta noções de governabilidade e governança que não significam, portanto, a retirada explícita do Estado, mas que alteram substancialmente o papel por este desempenhado.

A *New Public Management* (NPM), ou Nova Gestão Pública, teoria administrativa que influenciou a Reforma do Aparelho Administrativo do Estado brasileiro, forneceu a base teórica para a construção do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Na abordagem da Nova Gestão Pública, o enfoque central reside na adaptação e na transferência de conhecimentos gerenciais existentes no setor privado para o serviço público, pressupondo a diminuição do tamanho da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a criação de dispositivos voltados à responsabilização dos atores políticos.

A NPM incorpora experiências internacionais, como as da Inglaterra, Estados Unidos e Nova Zelândia, bem como orientações de agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), que difundiram, aos países em desenvolvimento, a necessidade de se adotar uma reforma administrativa como meio para a assistência financeira por esses órgãos. Uma das orientações contidas nessa teoria é a construção de um Estado menos prescritivo e regulamentador, que reduza o controle direto e, *a priori*, sobre os processos, por um controle remoto, e, *a posteriori*, baseado nos resultados (BARROSO, 2005).

As questões colocadas pela reforma e reorganização do Estado, motivadas, principalmente, pela reestruturação produtiva em escala global estão no centro do debate a respeito da regulação educativa. Embora não possamos afirmar que os efeitos dessa reorganização administrativa já estejam plenamente presentes e visíveis, dela se origina uma série de medidas políticas e legislativas que afetam não somente a administração pública em geral, como também a concepção e

organização da escola. A descentralização, a autonomia, o apelo à participação local, as avaliações em escala, a prestação de contas, a ênfase na demonstração dos resultados e a centralidade na gestão escolar são constituintes dessas medidas, algumas mais visíveis na concepção e no planejamento do PDDE Interativo, outras perceptíveis também em sua implantação, conforme analisaremos adiante.

A compreensão da construção de novos paradigmas de gestão escolar, baseados em um novo gerenciamento, e dos efeitos sobre esta, adquire, nesse contexto, relevante função esclarecedora e problematizadora das transformações em curso. Os países com programas similares ao PDDE Interativo, mencionados anteriormente, estipulam, após a identificação das escolas com baixos resultados, a execução de diferentes medidas, que vão desde ações mais suaves até medidas extremas, que dizem respeito à reorganização da escola, à troca de diretor, à intervenção e até mesmo ao seu fechamento (ALVES et al., 2016). Nesse sentido, é preciso problematizar a escola que se delinea e as consequências que ela encerra.

O objeto e a motivação desta pesquisa, o Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE-Interativo), pode ser identificado, nesse contexto de reformas, seja pelo momento em que surge como proposta de instrumento de gestão, seja por seus aspectos teóricos, políticos e ideológicos. No entanto, a pesquisa busca evidenciar a sua estreita vinculação também com as orientações do Banco Mundial, em especial com o documento intitulado “Estratégia 2020 para a Educação”. Neste documento, os países “parceiros” são orientados a desenvolverem uma **cultura de monitoramento**, sendo-lhes indicada a criação de ferramentas que permitam a construção de um banco de dados *online*, que servirá para orientar as reformas no sistema educacional.

O PDDE Interativo apresenta-se como programa bastante complexo e abrangente, que coleta informações em âmbitos variados: **1) indicadores e taxas** (onde há questões sobre o IDEB, taxas de rendimento, Prova Brasil); **2) distorção e aproveitamento** (em que a escola deve responder a respeito das matrículas, distorção idade-série, aproveitamento escolar); **3) ensino e aprendizagem** (apresenta questões sobre o Planejamento Pedagógico e o Tempo de Aprendizagem dos estudantes); **4) gestão** (onde são solicitados dados sobre o trabalho da direção, os processos administrativos e as finanças); **5) comunidade escolar** (traz questões referentes aos estudantes, docentes, demais profissionais,

pais, comunidade escolar e conselho escolar); **6) infraestrutura** (solicita informações sobre as instalações e equipamentos existentes na escola).

Nessas seis dimensões, a escola responde, em média, a 200 perguntas com as alternativas “sempre”, “na maioria das vezes”, “às vezes” e “nunca”, bem como analisa diferentes gráficos e tabelas contendo dados importados de outros programas e sistemas do Ministério da Educação (MEC), como do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Ao final, é gerada uma espécie de diagnóstico, que descreve a situação da escola e aponta os aspectos a melhorar. De forma simultânea, o programa também disponibiliza uma relação de programas e projetos para a escola participar, segundo a necessidade apresentada a partir desse mesmo diagnóstico. Decorre disso o fato de que os projetos ou programas não são escolhidos pela escola, mas indicados pelo sistema. Para alguns casos, estão previstas orientações de ordem técnica para as escolas, situação em que os Núcleos Regionais de Educação desempenham a tarefa de orientação. Há também situações em que são disponibilizadas verbas para o desenvolvimento das atividades correlatas aos projetos direcionados às escolas.

### 1.2.1 Notas acerca da utilização dos termos **gestão escolar** e **gestão educacional**

É importante explicitar os conceitos dos termos “gestão escolar” e “gestão educacional”, considerando que estes serão utilizados no decorrer de toda a pesquisa. Tal aproximação se faz necessária, pois cada uma das expressões possui significado próprio, embora sejam campos inter-relacionados. Nessa direção, destacamos que o sentido da “gestão escolar” encontra significado na unidade escolar e nas atividades que esta desenvolve rotineiramente (como, por exemplo, elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar pessoal e recursos financeiros, assegurar o cumprimento dos dias letivos, organizar o calendário escolar, dentre outras). Por sua vez, a “gestão educacional” diz respeito às atividades praticadas nas esferas superiores, como secretarias municipais e estaduais de educação e pelo MEC (fixar normas e diretrizes, coordenar a execução, articular, financiar, avaliar). Isto é, a gestão educacional é mais ampla, “abrange os sistemas educacionais, a **esfera macro**, ou seja, o espaço das ações

dos governos em suas diferentes esferas (federal, municipal, estadual)” (CARVALHO, 2012, p. 40).

Salientamos que, para além dos aspectos organizacionais e das incumbências de cada esfera do governo, a gestão educacional também se encontra consubstanciada no movimento social e político. Isso porque a gestão educacional depende de circunstâncias políticas que, por sua vez, ensejam constante negociação e conflito. Basta que seja observado o encaminhamento de projetos, sejam estes de autoria do Poder Executivo, ou não, e sua tramitação no Poder Legislativo (VIEIRA, 2007).

Nesse sentido, a gestão educacional e a gestão escolar funcionam em articulação, de forma que

[...] pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. [...] a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (VIEIRA, 2007, p. 63).

O entendimento em torno das definições para um e outro termo corresponde, logo, à compreensão das implicações objetivas para cada um desses campos. Embora nem sempre a comunicação entre ambos ocorra perfeitamente, evidenciamos que a lógica entre eles é a da interdependência e a da complementaridade, visto que, embora com ações específicas, há o compartilhamento de responsabilidades.

### **1.2.2 Notas acerca da utilização dos termos “sistema de ensino” e “sistemas de ensino”**

Outro conceito importante no contexto desta pesquisa é o de “sistema” ou “sistemas” de ensino. Embora muito já se tenha dito em torno disso, cumpre registrar, ainda que de forma breve, algumas reflexões acerca dos aspectos de um e outro.

Já no ano de 1973, Saviani apontava que, no Brasil, inexistia um sistema nacional de educação e que, para havê-lo, seria necessário garantir três aspectos principais: o conhecimento dos problemas educacionais, sob o ponto de vista histórico; o conhecimento a respeito das estruturas das realidades social, política e cultural; e uma teoria educacional e uma prática capazes de atribuir significado humano à tarefa educativa bem como torná-la uma atividade coletiva intencional (SAVIANI, 1973).

Alguns anos mais tarde, o autor reafirma que, para ser sistema, é necessário o critério da unidade e intencionalidade, pois, se de modo geral aceitamos que um sistema é produto da ação sistematizada, ou seja, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, então o sistema educacional só poderá ser também resultado da educação sistematizada (SAVIANI, 2014).

Embora desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros e com a própria Constituição Federal de 1934, já se tenha discutido sobre a importância da construção de um sistema nacional de educação, o fato é que ainda hoje isso não ocorreu. Em nossa estrutura de organização da educação nacional verificamos, em verdade, a existência de sistemas (no plural) e que correspondem aos sistemas federal, estadual e municipal, conforme previsto no Título IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96). Tais sistemas, de acordo com esta lei, devem organizar-se em regime de colaboração, observando os dispositivos legais. Dessa forma, aquilo que se convencionou denominar de “sistema nacional de ensino” diz respeito, na realidade, aos vários sistemas de ensino existentes, anteriormente mencionados (sistemas municipais e estaduais). Portanto, é mister estabelecer que utilizaremos, aqui, a expressão “sistemas de ensino”, para fazer referência ao conjunto da estrutura educacional nacional.

Entretanto, sobre isso cabe ainda uma última observação. Neste estudo, o leitor também encontrará a expressão “sistema de ensino”, visto que o documento “Estratégia 2020 para a educação” do Banco Mundial assim o menciona, como, por exemplo, no trecho em que afirma: “Operacionalmente, o Banco concentrará cada vez mais sua ajuda financeira e técnica sobre reformas **do sistema** que promovem os resultados da aprendizagem” (WORLD BANK, 2011, p. 6, tradução livre)<sup>5</sup>. Desse

---

<sup>5</sup> Trecho original: “*Operationally, the Bank will increasingly focus its financial and technical aid on system reforms that promote learning outcomes*” (WORLD BANK, 2011, p. 6).

modo, fica explicado por que algumas vezes se lerá o termo no singular e, outras vezes, no plural.

### 1.3 PESQUISAS SOBRE A REGULAÇÃO EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES

Como objeto de análise quase que exclusivo da economia, as primeiras associações do termo “regulação” ao campo educacional são registradas, no Brasil, a partir do ano de 1999, conforme consulta aos principais bancos de pesquisa nacional. Entretanto, quando a pesquisa busca identificar a regulação ao campo da gestão educacional ou às políticas educacionais, os resultados são posteriores.

O quadro sintetiza a pesquisa bibliográfica realizada para identificarmos a produção científica em torno da regulação no campo educacional. Descritores como “regulação educacional”, “regulação educativa”, “regulação e educação” ou, ainda, “políticas de regulação na educação” são encontrados em estudos que buscam analisar o sentido da reforma educacional brasileira, iniciada com o ciclo de reformas maiores que o país vivenciou a partir da década de 1990.

**Quadro 1** – Levantamento bibliográfico sobre regulação e educação

Ano	Primeiro Autor	Local/Fonte	Título	Tipo
1999	SILVA	Univ. Fed. de São Carlos	Da regulação social à auto-regulação: o conceito de mediação em interações entre adulto e indivíduo deficiente no contexto escolar	Dissertação de mestrado
2005	AFONSO	São Paulo: Ed. Cortez	Avaliação educacional: Regulação e Emancipação	Livro
2006	OLIVEIRA	Ed. em Rev, Belo Horizonte	Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes	Artigo
2007	DOURADO	São Paulo: Ed. Xamã	Políticas e gestão: novos marcos regulatórios da educação no Brasil	Livro
2007	FERREIRA	Rev. de Ciência e Tecn.	O planejamento da gestão da educação profissional sob uma nova lógica de regulação social	Artigo
2009	MAUÉS	Est. em Aval. Educ. – FCC	Regulação educacional, formação e trabalho docente	Artigo
2010	MIRANDA	Univ. Est. Júlio de Mesq.Filho	Avaliação Educacional no interior amazônico: entre a regulação e a emancipação	Tese de doutorado
2011	SILVA	Univ. Fed. de Minas Gerais	Regulação educativa: o uso dos Resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares de Minas Gerais	Tese de doutorado

continua...

Ano	Primeiro Autor	Local/Fonte	Título	Tipo
2012	AUGUSTO	Ed. e Pesq., São Paulo	Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados	Artigo
2014	FERNANDES	Univ. de Sorocaba	Avaliação e regulação da educação superior no Brasil: trajetória de conflitos, avanços e contradições	Dissertação de mestrado
2014	SANTOS	Univ. Federal de Rondônia	A Prova Brasil como instrumento de regulação do ensino fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados	Dissertação de mestrado
2015	SCORSOLINE	Univ. de Sorocaba	Regulação e acreditação de cursos superiores de direito no Brasil	Tese de doutorado

Fonte: Elaboração própria (2017).

As questões subjacentes a essa temática carecem ainda de maiores interpretações e análises, um dos motivos que justifica a presente pesquisa. Ademais, entendemos que, por se tratar de um programa implantado apenas em 2012, o PDDE Interativo e sua relação com a regulação e monitoramento da gestão educacional são, ainda, campo aberto para investigações.

#### 1.4 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi construída a partir uma abordagem qualitativa, cuja metodologia foi a análise documental e bibliográfica, com três abordagens complementares: descritiva, exploratória e histórico-analítica. Em pesquisa de campo, procedemos à coleta de dados por meio de questionários à direção, equipe pedagógica e professores dos três colégios investigados. Triviños (2008) esclarece que a pesquisa de cunho descritivo tem a preocupação de descrever os fatos e os fenômenos que auxiliam a compreensão de determinada realidade. Este tipo de abordagem pode proporcionar novas visões e interpretações sobre determinado objeto. Gil (2008), por sua vez, argumenta que a pesquisa exploratória tem como objetivos familiarizar o pesquisador com o objeto e, também, permitir conhecê-lo com maior profundidade, à medida que interage com o mesmo. Marconi e Lakatos (2005) evidenciam que cumpre, à pesquisa analítica, o aprofundamento quanto à interpretação e à compreensão dos dados, visando identificar a relação existente entre causa e efeito, evidenciando o contexto do fenômeno. Nesse sentido, a análise do referencial teórico foi mais bem conseguida quando da aproximação prática com o objeto, isto é, quando ocorreu a imersão nas escolas, no Núcleo Regional de

Educação de Toledo e no próprio sistema operacional do programa, cuja autorização de acesso encontra-se no Anexo J. A pesquisa de campo forneceu elementos para identificarmos o proposto nos manuais e o realizado em cada unidade escolar.

A leitura dos manuais operacionais do programa foi definida a partir do recorte temporal 2012-2016. Isso porque, antes desse período, os manuais eram ainda do PDE Escola (não interativo). Contudo, no ano de 2006, o MEC havia publicado um manual do PDE Escola resgatando os seus princípios, as suas origens e a sua metodologia. Este documento, intitulado “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz” (BRASIL, 2006), também foi selecionado para leitura e análise. Além da versão de 2006, outros manuais foram encontrados, referentes a anos anteriores ou posteriores, entretanto observamos o seguinte: os de anos anteriores não estavam tão completos, contendo orientações mais genéricas quanto ao preenchimento das planilhas. Os posteriores a 2006 (até 2011) foram reedições sem impacto conceitual e/ou estrutural, informando apenas a alteração em uma ou outra função na plataforma.

Ainda em 2011 foi publicado o primeiro manual do PDE Interativo, apresentando o programa e dando as primeiras orientações prévias. Neste, o conteúdo é de cunho técnico, com o passo a passo para o cadastro dos diretores. Este manual não foi selecionado para análise, pois consideramos que ele não contribuiria para o entendimento em torno dos motivos que conduziram à criação e implantação da versão online do programa. Em 2012, contudo, foi publicado “O manual do PDE Interativo”, em que, desta vez, foram encontradas informações sobre a concepção e a metodologia do programa. A partir de 2013, o MEC reeditou este documento, e encontramos versões, também, para os anos de 2014 e 2015. O conteúdo destes, novamente, diz respeito às orientações sobre o preenchimento dos dados.

A leitura e a análise desses documentos oficiais revelaram, aqui e ali, menções a acordos entre o MEC e o BM, a exemplo do manual versão 2006, que registra que o material foi editado em conformidade com o Acordo de Empréstimo n.º 7122/BR (de 2002), com o Banco Mundial. Tal constatação indicou a necessidade de localizarmos este acordo para fins de conhecimento e análise. Além deste, outro documento importante foi identificado e localizado. Trata-se do Contrato de Empréstimo n.º 4487/BR (de 1999), também do Banco Mundial, fundamental no contexto do objeto investigado.



Por fim, tornou-se evidente a necessidade de pesquisarmos documentos do Banco Mundial, onde fosse possível contextualizar as informações levantadas e apreender o teor das orientações deste organismo para o Brasil. Dentre os documentos que se apresentaram com maior potencial para tal, selecionamos o relatório intitulado “*Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020*” (WORLD BANK, 2011), que, em português, se traduz como “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial”. Nele, identificamos o SABER, a ferramenta de sistema desenvolvida por este organismo para gerir as informações recebidas dos sistemas de educação de seus países parceiros.

Debruçamo-nos sobre a compreensão dos motivos presentes nas orientações do Banco quanto à criação de sistemas de informação locais e sobre a sua estratégia de criar uma base global de conhecimentos orientadores de reformas. Destacamos a tendência de ambos os programas à autonomia, descentralização, avaliação e responsabilização; ao controle e ao monitoramento; ao gerencialismo, à eficiência e à eficácia; à racionalidade e à performatividade. Foi possível observar a orientação quanto à criação de sistemas de informação para monitorar o sistema educacional. E, nesse momento, o objetivo de alcançarmos a compreensão a respeito das motivações quanto à criação e à implantação do PDDE Interativo encontrou uma pista importante: essa orientação do BM poderia explicar o motivo pelo qual o PDDE Interativo foi disponibilizado para toda a rede escolar pública nacional. A partir daí, passamos então a investigar, em detalhes, o referido relatório, que até o momento de fechamento deste texto (abril de 2018) não possui tradução para a língua portuguesa, fato que nos levou à metodologia da tradução livre, com especificação do trecho original em nota de rodapé.

Como parte do percurso metodológico desenvolvido, realizamos também estudo de caso nos três maiores colégios do município de Marechal Cândido Rondon, escolhidos pelo critério do maior número de matrículas, turmas e professores, com o intuito de obter maior amostragem. Chamaremos os três colégios de “Colégio A”, “Colégio B” e “Colégio C”. Além de questionários aplicados à equipe pedagógica, direção e professores, recorreremos também ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo, que atende a estes colégios e que permitiu a consulta aos dados informados por eles no PDDE Interativo. Ao todo, foram analisados 74 questionários, que viabilizaram informações importantes para a pesquisa e

permitiram perceber de que forma esses sujeitos escolares concebem e operam o PDDE Interativo.

Cumpra destacar que a pesquisa tramitou devidamente pela Plataforma Brasil, estando cadastrada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE n.º 66948916.8.0000.0104) e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, atendendo a todos os requisitos legais, conforme os Anexos H a K. O quadro a seguir organiza as ações e as estratégias utilizadas para a coleta de informações, dados e principais documentos analisados. Foi elaborado com o objetivo de permitir ao leitor compreender, com maior clareza, o mapeamento desta etapa.

**Quadro 2** – Percorso metodológico da coleta de dados

Fonte / Local	Descrição da ação	Objetivo
<b>Nos documentos oficiais do PDE Escola e do PDDE Interativo</b>	Leitura do Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado (1995)	Compreender e analisar os seus fundamentos teóricos, seus principais conceitos e princípios.
	Leitura e análise do Contrato de Empréstimo n.º 7122, celebrado entre o MEC e o BM em 2002.	Conhecer e analisar as cláusulas do acordo, que estipulam as condições para o financiamento. É nele que aparece a orientação da criação de um Plano de Desenvolvimento das Escolas e como este deverá ser feito (critérios de seleção, procedimentos de implementação, metas específicas).
	Leitura e análise do manual “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz” (BRASIL, 2006).	Identificar os princípios teóricos e metodológicos do programa.
	Leitura e análise das versões dos manuais operacionais do PDDE Interativo (2013, 2014 e 2015).	Compreender a estrutura do programa, seus eixos estruturantes e saber como é feita a comunicação sobre sua operacionalização às escolas.
	Leitura e análise da “Estratégia 2020 para a Educação”, do BM.	Identificar e analisar as orientações do BM quanto à regulação e ao monitoramento da gestão educacional.
<b>Nos colégios</b>	Aplicação de questionários com questões sobre o PDDE Interativo. Colégio A: 22 questionários. Colégio B: 27 questionários. Colégio C: 25 questionários. Total de questionários: 74.	Identificar, compreender e analisar de que forma professores, equipe pedagógica e direção operam o programa, qual a importância que atribuem a ele no dia a dia escolar e suas opiniões a respeito.
<b>No NRE – Toledo/PR</b>	Pesquisa no próprio programa.	Ter acesso aos dados fornecidos por cada uma das escolas, em cada um dos eixos do programa. Analisar os resultados obtidos desde 2012 até 2016.
	Diálogo com os técnicos responsáveis pelo programa	Obter informações adicionais sobre o programa, não conseguidas pela leitura dos documentos e pelos questionários, visando maior compreensão de sua estrutura e funcionamento.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Embora o quadro não apresente todos os desdobramentos de cada ação e não descreva todas as incursões nos colégios, todas as conversas com professores, equipes pedagógicas e direções, visitas ao Núcleo Regional de Educação e toda a logística envolvida, ele permite visualizar, com maior clareza, o caminho trilhado para a obtenção dos dados e informações com os quais esta investigação trabalhou. A descrição pormenorizada de cada colégio assim como a análise de seus dados serão feitas na quinta seção.

## 1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA

Esta pesquisa está organizada em cinco seções. Na seção introdutória, buscamos explicitar os objetivos da pesquisa e o porquê de cada um deles. Contextualizamos o objeto de estudo, situando-o no movimento de sua criação e implantação. Evidenciamos algumas pesquisas já realizadas em torno da temática da regulação, no âmbito educacional, as abordagens destas e apresentamos os aspectos metodológicos selecionados para a pesquisa.

Na segunda seção, “A regulação das políticas públicas no contexto de reorganização do Estado”, procedemos à análise da regulação das políticas públicas no contexto de reorganização administrativa do Estado, destacando a emergência de mecanismos de avaliação e controle econômico e social.

Na terceira seção, “A regulação das políticas educacionais e o PDDE Interativo”, investigamos, de maneira mais específica, os desdobramentos da regulação sobre o campo educacional, especialmente sobre a gestão escolar, analisando em que medida o PDDE Interativo atua no sentido de intensificar esta regulação.

Na quarta seção, “O Banco Mundial, a cultura de monitoramento e avaliação e o PDDE Interativo”, analisamos as orientações do documento “Estratégia 2020” para a educação, do Banco Mundial, refletindo sobre o seu objetivo de criar uma base global de conhecimentos orientadores de reformas e como este objetivo se vincula ao PDDE Interativo.

Na quinta seção, “O PDDE Interativo sob a ótica dos sujeitos escolares”, procedemos à análise dos dados obtidos por meio de pesquisa empírica, a fim de observarmos em que medida o PDDE Interativo está conseguindo alcançar os objetivos de melhorar a gestão escolar e os resultados de aprendizagem.

Por último, nas “Considerações finais”, descrevemos, em linhas gerais, os resultados obtidos, explicitando nossas conclusões a respeito dos aspectos que permitem situar o PDDE Interativo como uma ferramenta que intensifica a regulação sobre a gestão escolar. Nelas também registramos algumas percepções a respeito de questões que não foram possíveis de serem respondidas, mas que poderão ser objeto de investigações futuras.

## **2 A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DE REORGANIZAÇÃO DO ESTADO**

Nesta seção dedicamo-nos à análise da regulação das políticas públicas no contexto de reorganização administrativa do Estado, iniciada no Brasil durante a década de 1990, período do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), sistematizada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado, continuada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), no governo Dilma Roussef (2011-2016) e ainda em curso no governo de Michel Temer (2016).

O recorte desta seção é a reorganização do Estado no contexto do agravamento da crise fiscal, a partir do qual queremos destacar a emergência de mecanismos de avaliação e controle que consubstanciam formas de regulação econômica e social. Estes mecanismos de avaliação e controle são descritos no Plano da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado (PDRAE) do ano de 1995, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Por esse motivo, o PDRAE será nosso principal objeto de análise neste momento.

Os objetivos buscados foram identificar e analisar os principais mecanismos de controle e avaliação que surgem com a reforma administrativa do Estado e de que forma estes mecanismos desenham um modelo de regulação não só econômico, mas também social. Esse percurso se fez necessário para que fosse possível desenvolvermos o nosso objetivo seguinte, o de avaliar os fatores que permitem situar o PDDE Interativo como um mecanismo de regulação das políticas de gestão educacional, a partir da análise do modelo de regulação das políticas sociais.

Pela reorganização administrativa do Estado emergiram mecanismos importantes de controle e avaliação, com a institucionalização de procedimentos e a criação de agências próprias para este fim, de modo a produzir efeitos na regulação dos campos econômico e social. No campo econômico iniciou-se a desestatização dos setores de infraestrutura (que incluem serviços como os prestados por portos, aeroportos, usinas, telecomunicações, redes distribuidoras de água e esgoto), como medidas que possibilitaram, ao Estado, atuar mais como coordenador e regulador de serviços do que como o executor destes.

Por sua vez, no campo administrativo, verificamos a descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura. Nos setores da atividade pública, passaram-se a incorporar o planejamento por metas, a prestação de contas, a competição interna “administrada”, configurando-se a importação de um modelo gerencial para a administração pública. Houve significativa expansão de organizações sociais, operando com o Estado por meio de parcerias público-privadas, voltadas à prestação das atividades que passaram a ser consideradas, no plano da reforma, “não exclusivas” do Estado.

No tocante às avaliações institucionais, estas foram concebidas visando cumprirem o papel regulatório de permitir um “alinhamento” das ações das diferentes unidades administrativas e seus profissionais aos objetivos maiores do Estado. Além das avaliações institucionais, as de desempenho do servidor público, associadas a indicadores de metas, tornaram-se instrumentos de gestão bastante difundidos.

Ainda no campo da atividade pública, destacamos o teor contido, no plano da reorganização administrativa, no incentivo à participação social e construção de uma nova relação com a sociedade, mais próxima e mais transparente. Embora o apelo por maior participação social tenha sido bandeira de movimentos sociais durante o período de redemocratização e reabertura política do país (década de 1980), tendo sido expresso, inclusive, na Constituição Federal (1988), observamos que a conotação à ela atribuída, nesse momento, não se deu no mesmo sentido.

O fenômeno da expansão das organizações sociais, a partir da década de 1990, efetivou-se por diversas modalidades de parcerias público-privadas segundo as quais o governo passou a operar em áreas sociais por meio de associações de grupos privados e um “novo associativismo empresarial” (NEVES, 2005). Como consequência, tal situação objetivou o esfacelamento e a consequente fragilização de movimentos classistas reivindicatórios, pois acabaram sendo desqualificados em suas bandeiras, desarticulados entre si e sem o horizonte comum da garantia do direito do trabalhador.

Em decorrência desse movimento, abriram-se as possibilidades para o surgimento de uma “nova cidadania” (NEVES, 2005), enfatizada pela mídia e corporificada no cidadão participativo e responsável, porém afastado do centro do poder e limitado no que dizia respeito à participação na dimensão política. Essa

nova cidadania pode ser compreendida também como uma nova forma de controle social, objetivada pela Reforma do Estado (NEVES, 2005).

Para melhor compreendermos o conceito de regulação e sua utilização no campo social, recorreremos à Escola Francesa de Regulação<sup>6</sup> (situada na década de 1970), da qual surgiu a Teoria da Regulação. De vertente marxista, seus teóricos partiam do pressuposto de que a regulação é mecanismo de reprodução, à medida que garante as condições de sobrevivência de determinado modelo econômico, o capitalismo. Contudo, embora a regulação tenha como horizonte a garantia da reprodução econômica, para que cumpra tal objetivo, não basta que ela se realize somente neste campo, sendo necessário efetuar-se em outras áreas, como no campo das relações sociais. A educação, como produto dessas relações, pode ser incluída nessa dinâmica. Ou seja, por seu planejamento, sua organização e sua gestão, pode vir a se conformar, para mais ou para menos, a esse esquema de reprodução, conforme aponta Sacristán e Gómez (1998), quando discute o papel reprodutor da escola.

Pela Teoria da Regulação compreendemos que a regulação diz respeito à criação de normas, de instituições e de regularidades que permitem, por meio de certo ajustamento, fazer com que os conflitos e divergências no nível social não se agudizem e que a reprodução da sociedade seja possível, ainda que permeada por contradições.

As mudanças ainda em curso na natureza e no papel do Estado, a “crise” do Estado Providência e do Estado Nação, difundidas no viés da globalização e do neoliberalismo, encontram-se na base da compreensão sobre os motivos objetivados pelo Estado para inaugurar e aprimorar os mecanismos regulatórios,

---

<sup>6</sup> A Escola Francesa da Regulação (ER) compõe uma corrente do pensamento econômico, que situa suas análises a partir da crise dos Estados Unidos, no final dos anos de 1960 e início da década de 1970. Segundo Carvalho (2008), essa escola representa uma vertente peculiar de pensamento econômico que se desenvolve na segunda metade do século XX e pode ser considerada uma alternativa teórica de compreensão do sistema capitalista. De acordo com Bocchi (2000), a ER nasce com o objetivo de desenvolver um referencial teórico de análise da economia capitalista capaz de transcender os modelos da economia neoclássica, uma vez que a reincidência das crises econômicas capitalistas, após os “trinta gloriosos” anos de crescimento econômico norte-americano e dos outros países desenvolvidos, evidencia o caráter cíclico do capitalismo. Nascimento (1993) explica que alguns autores destacam determinada orientação marxista nas interpretações dos teóricos regulacionistas, uma vez que, entre outros fatores, consideram que as crises econômicas não resultam, por exemplo, de uma catástrofe natural, mas da dinâmica econômica e social, impulsionada pelo próprio crescimento capitalista. Logo, suas crises, sua variedade no tempo e no espaço, a sua vinculação às formas sociais em vigor são o centro da análise econômica dos regulacionistas.

afinal, ele depende de leis, normas e procedimentos (isto é, de regulação) para fazer o que Harvey (2011) denominou de uma “ponte entre os comportamentos individuais e o esquema de reprodução do modo de produção capitalista”.

A regulação é, também, ela própria, uma medida política e administrativa. Conforme nos indica Oliveira (2010), em se tratando de políticas públicas, a ação regulatória permite ao governo distribuir ou redistribuir políticas, conforme a situação aponta. Entretanto, em tempos de “redução do tamanho do Estado”, atribui-se papel de relevância às soluções de mercado, referendadas pela mídia, pelos grandes grupos privados e pelo próprio Estado. A Campanha Nacional pela Desestatização, iniciada na década de 1990 durante o governo de Fernando Collor de Mello e disseminada pela mídia, permite observar como se busca apresentar a suposta grande vantagem contida na privatização.<sup>7</sup>

A regulação, na dinâmica social, se dá por um conjunto de formas institucionais determinadas, objetivadas de modo a conciliar as divergências e contradições sociais, e que garantem a reprodução desta dinâmica (NASCIMENTO, 1993). Poderia ser o PDDE-Interativo situado como uma dessas formas institucionais determinadas e que pode ser compreendido como uma expressão da ação reguladora, exercida no campo educacional?

## 2.1 A REORGANIZAÇÃO DO ESTADO NA CRISE ECONÔMICA E O PAPEL DA REGULAÇÃO

Conforme evidenciado, o debate em torno da questão da regulação no âmbito das políticas públicas surge no Brasil como consequência do movimento de reformas empreendidas na década de 1990 no aparelho administrativo do Estado. Isso se deu não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina, como o Chile e a Argentina. Esse período está inserido em um momento em que se ampliavam, em diferentes países do mundo, as ideias e orientações neoliberais, defensoras de uma intervenção cada vez menor do Estado na economia.

Na década posterior se avultam, no Brasil, os primeiros estudos relativos à intervenção do Estado e do mercado no quadro das transformações na

---

<sup>7</sup> Vide Quadro 4 – Campanhas do Programa Nacional de Desestatização – PND (p. 57).



administração pública<sup>8</sup>. Tais estudos tinham por objetivo apontar, com maior ênfase, a emergência de modelos de gestão gerenciais ou pós-burocráticos (BARROSO, 2005), buscando compreender as motivações e as estratégias de tal reforma na delimitação do tamanho do Estado.

Retomamos esses registros para buscar compreender o delineamento do papel regulador do Estado, tema que está no cerne de nossa investigação. Na mesma direção, também retomei minhas análises empreendidas na época do mestrado, quando no ano de 2012 apresentei, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste – Cascavel, a dissertação intitulada: O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEE) como expressão do gerencialismo na educação (SPECK, 2012). Nela, procurei demonstrar como o modelo de administração gerencial passou a ser aplicado ao campo da gestão educacional a partir da reforma. A dissertação aponta para o fato de que o próprio PDEE Escola, por meio de seus manuais e textos oficiais, é descrito como uma “ferramenta gerencial” que objetiva “facilitar” a gestão da escola e, para tanto, utiliza-se de ferramentas gerenciais para a sua execução, dentre elas, o planejamento estratégico.

Nas análises dos documentos concernentes à reforma administrativa do Estado, nos quais esta pesquisa fundamentou sua busca, é possível observar que grande parte dos autores estabelece imediata relação entre os mecanismos de regulação dos serviços públicos e a regulação econômica<sup>9</sup>. Essa formulação pode ser observada, ainda que de maneira breve, no próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, em que se argumenta que “um dos aspectos centrais desse esforço [o da reforma] é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado” (BRASIL, 1995, p. 6) e, também, que “num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou

---

<sup>8</sup> A pesquisa que realizamos no Portal de Periódicos da CAPES indica, para os termos “regulação econômica” e “regulação educacional”, produções em maior quantidade a partir do ano 2000. Dentre elas encontram-se Freitas (2003), Krawczyk (2005), Pereira e Santos (2008), Silva (2011), Maués (2008), que, em suas abordagens, relacionam a emergência de mecanismos e práticas regulatórias ao espírito reformista dos anos de 1990. Entretanto, talvez o evento que possa ser considerado o mais importante nas discussões sobre regulação seja o Seminário “Agências Reguladoras: o novo modelo regulatório e seu aperfeiçoamento”, que ocorreu em 2000 e que teve, entre seus palestrantes, João Geraldo Piquet Carneiro, deputado Eliseu Resende, ministro do Supremo Tribunal Federal, Nelson Jobim, George Vidor e Luiz Augusto Horta Nogueira. Em 2001 o Instituto Hélio Beltrão publicou um livro a partir dos debates no referido seminário. O evento reuniu nomes importantes da política, do direito e da economia, e foram levantados aspectos relativos à implantação de agências e dispositivos de regulação nos serviços públicos.

<sup>9</sup> Sobre esse assunto, conferir Azevedo (2001), Oliveira (2009), Barroso (2006) e Maués (2011).

indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos” (BRASIL, 1995, p. 9). Nesse sentido, Estado, mercado e regulação permeiam todo o documento, evidenciando que a construção da proposta de reforma administrativa do Estado está pautada na busca pelo equilíbrio da economia em crise e o objetivo de sua concretização é o de garantir a reprodução do sistema econômico atual.

Tomando por base a literatura concernente à regulação dos serviços públicos, a partir da ótica do mercado e do sistema econômico, observamos que ela é considerada um instrumento fundamental na garantia de maior e melhor funcionalidade da atividade pública. Sob tal ótica, “a intervenção do Estado, através da regulação econômica, tem sido defendida como instrumento para fazer as instituições domésticas mais funcionais – e os direitos de propriedade mais executáveis – em uma economia no Mercado” (PRADO, 2014, p. 3). A “sustentabilidade” do mercado e do crescimento econômico aparece, nessa perspectiva, como o objetivo primeiro da regulação.

Os diagnósticos que buscam justificar a defesa por maior abertura do Estado para o mercado, com mecanismos regulatórios, assentam-se na possibilidade de maior qualidade na prestação de determinados serviços bem como na promessa de maior transparência administrativa. De acordo com Santos (2005), a regulação se faz necessária para estabelecer uma relação Estado-economia mais estável e transparente<sup>10</sup>. Entretanto, é curiosa a observação do autor, feita logo na sequência, em que afirma que: “Ao fazê-lo, o Estado opera no campo da economia política, **e não deixa de empregar, na sua atuação, uma visão de política pública que reflete as opções da sociedade num dado momento histórico**, e cujo vocalizador é o Governo eleito” (SANTOS, 2005, p. 9, sem grifos na fonte).

O fato de realçarmos que o Estado não deixa de empregar uma visão de política pública, ao associar-se ao mercado, soa, antes, como um indicativo de que talvez o interesse público não esteja, a rigor, em primeiro plano. Além disso, é relativo afirmar que tais relações refletem as opções da sociedade em dado momento histórico, apenas porque o seu vocalizador é o governo eleito.

A Reforma do Aparelho Administrativo do Estado e as medidas de caráter gerencial implantadas (como, por exemplo, a substituição de organizações públicas

---

<sup>10</sup> Em 2005, Luiz Alberto dos Santos ocupava o cargo de subchefia de Análise e Acompanhamento de Políticas Governamentais da Casa Civil da Presidência da República.

estatais por organizações de direito privado) não foram uma opção da maioria da sociedade. A reforma representa, antes, os interesses de determinado grupo no poder, em dado momento histórico. Sob a égide de um modelo econômico capitalista, em que a sociedade se encontra dividida em classes com interesses divergentes, as finalidades desta não são conciliáveis, de forma que é equivocada a afirmação de que as decisões de um governo remetem às escolhas da sociedade.

Marx e Engels já denunciavam, no Manifesto Comunista, escrito no ano 1848, que “a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe”, de tal forma que o Estado representativo moderno é, antes, um “comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42). O Estado se torna, sob tal orientação, instrumento de dominação política e exploração econômica. De forma estratégica, “o sentido dessa tentativa de homogeneização é ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como o projeto da sociedade em geral” (CURY, 2000b, p. 16). A reestruturação da administração pública brasileira e as consequentes modificações às quais o Estado passa a ser submetido devem ser compreendidas dentro de um contexto de hegemonia neoliberal, cuja teoria defende não ser o capitalismo que se encontra em crise, mas, sim, o Estado. Um Estado que, segundo o diagnóstico neoliberal, necessita ser reformado, pois se tornou muito “pesado” e ineficiente, gastando mais do que pode com políticas sociais e atravancando o livre mercado. Na contramão dessa lógica, reside o fato de que a crise é, na verdade, uma crise estrutural do capital, sendo a crise do Estado apenas uma de suas consequências (ANTUNES, 1999).

A estratégia reformadora de culpabilizar o Estado pela crise econômica e tornar a crise do capital a “nossa crise” representa, na verdade, uma “concepção que se sustenta, portanto, na convivência e na colaboração entre as classes sociais” (ANTUNES, 2002, p. 39), quando o que acontece é a redução das condições da classe trabalhadora, por meio do encolhimento dos fundos públicos, do esfacelamento das conquistas sociais válidas para o conjunto da população e, em decorrência, pela erosão dos direitos dos trabalhadores. Ademais, a ênfase de que a crise do Estado é “nossa”, sem qualquer demonstração de procedência, enseja consciências e fragiliza as resistências quanto à aprovação de medidas de austeridade que, em tese, são capazes de devolver o equilíbrio fiscal ao país.

O conjunto de reformas apresentadas pelo atual presidente Michel Temer, a partir do ano de 2016, é uma clara demonstração desse estratégico jogo de atribuir, à grande massa trabalhadora e àqueles que dependem das políticas sociais, a responsabilidade pela crise econômica, devendo, portanto, recair sobre estes as consequências devastadoras de reforma como as que se aprovaram: a Reforma Fiscal, que, dentre outras medidas, aprovou a PEC do teto dos gastos (2016) e que congelou o investimento público por 20 anos; a Reforma Trabalhista (2017), que acarretou fragilização das relações trabalhistas e abriu espaço para a terceirização; a Reforma Previdenciária, que, sob o mantra do déficit do sistema, foi aprovada em prejuízo, outra vez, da classe trabalhadora e dos que dependem de proteção social.

No esteio da reforma administrativa, iniciada na década de 1990, os argumentos em defesa da necessidade de mudanças na administração pública seguem-se sempre acompanhados dos exemplos denominados “bem-sucedidos” de outros países que passaram pelo mesmo processo. Desse modo, “países tão diversos, como o Japão, a China, a Rússia, a Argentina e o Brasil tiveram, em diferentes momentos históricos, mudanças institucionais que foram fundamentais para permitir um novo curso na economia e na política do país” (PRADO, 2014, p. 3).

Apoiando-se em referências consideradas exitosas e atuando no sentido do que Mészáros (2002) denomina de “legitimação ideológica”, são estimuladas e implementadas estratégias de superação da crise, com repercussões sobre as instituições do Estado e a organização deste. As estratégias de reorganização do capital e a busca por sua manutenção e expansão introduzem mudanças substanciais também na produção e organização do trabalho, com efeitos sobre os direitos dos trabalhadores. Na emergência de uma nova forma de regulação social, antes pautada no denominado Estado de Bem-Estar Social, cujo Estado é o agente da promoção social, passa-se a uma regulação de cariz mercadológico, privatizante, neoliberal, com a transferência da responsabilidade pela execução das políticas públicas sociais para a sociedade, via mercado ou pelo público não estatal.

A estratégia neoliberal de culpar os custos crescentes das políticas sociais e seus impactos sobre os fundos públicos, conseqüentemente, sobre a inflação e o endividamento, tinha por objetivo acentuar a importância do mercado como mecanismo virtuoso de alocação de recursos, distribuição de bens (incluindo os públicos), serviços e rendas. Era preciso diminuir o tamanho desses gastos. Os anos 90 ficaram, então, conhecidos como a década do desmonte do Estado (perdulário e ineficiente, como se dizia) e da supremacia do mercado (BAZZO, 2006, p. 29).

As mudanças na administração pública brasileira, iniciadas na década de 1990 e, ainda em curso, embora justificadas pelo argumento do “interesse público”, estão alinhadas com a intenção de grupos dominantes em viabilizar a perpetuação de um modelo econômico e político no país. Uma das estratégias elencadas no PDRAE é a de delimitar as atividades e funções essenciais *não exclusivas* do Estado, abrindo um leque de possibilidades legais e institucionais pelo qual se viabiliza um amplo programa de publicização. Por meio desta estratégia, “transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13).

A publicização dos serviços públicos, com a transferência da provisão destes para as organizações sociais (as OS), permitiu ao Estado atuar mais como o formulador e avaliador da política pública<sup>11</sup>. Tal encaminhamento ampliou, em escala, a quantidade de organizações sociais, Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFILs), que, por meio de parcerias com o Estado, as Parcerias Público-Privadas (PPPs), foram e continuam sendo responsáveis pela execução de diferentes serviços sociais, em áreas como saúde, educação, ciência e tecnologias<sup>12</sup>. A seguir, apresentamos um quadro demonstrativo das áreas de atuação dessas organizações, que, em 2010, já somavam mais de 290.000 entidades, conforme apontam os dados.

**Quadro 3** – Classificação das entidades sem fins lucrativos – por setor – Brasil – 2010

<b>Classificação das entidades sem fins lucrativos</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual (%)</b>
Habitação	292	0,1
Saúde	6.029	2,1
Cultura e recreação	36.921	12,7
Educação e pesquisa	17.664	6,1
Assistência social	30.414	10,5
Religião	82.853	28,5
Partidos políticos, sindicatos, associações patronais e profissionais	44.939	15,5
Meio ambiente e proteção animal	2.242	0,8
Desenvolvimento e defesa de direitos	42.463	14,6
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	26.875	9,3
<b>Total</b>	<b>290.692</b>	

Fonte: IBGE (2012).

<sup>11</sup> Assim, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define as organizações sociais: “Entende-se por organizações sociais as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária” (BRASIL, 1995, p.60).

<sup>12</sup> A esse respeito, conferir o livro de Lucia Maria Wanderley Neves (Org.) “A nova pedagogia da hegemonia”, publicado em 2005 pela Editora Xamã.

O número total das FASFILs (290.692) é bastante expressivo, considerando que foi a partir da reforma do aparelho administrativo do Estado (década de 1990) que elas passaram a tomar corpo. Entretanto, nesse número não estão inseridas as FASFILs de outras áreas de atuação como, por exemplo, os “caixas escolares e similares” (que são as unidades financeiras executoras de escolas). Também não compõem esse total os “partidos políticos”, os “sindicatos, federações e confederações” representativos de uma mesma categoria profissional e duplicados na mesma base territorial. Além desses, também os “condomínios”, “Cartórios”, “Sistema S”, “Entidade de mediação e arbitragem”, “Comissão de conciliação prévia”, “Conselhos, fundos e consórcios municipais” e “Cemitérios e funerárias” não estão contabilizados (IBGE, 2012). Caso o estivessem, esse total passaria de 290.262 para 556.846 entidades até 2010.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – informa, no documento intitulado “As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2010” (IBGE, 2012), que optou por uma nova metodologia de identificação e contabilização de entidades, vigente a partir de 2006, na qual se procedeu à exclusão de áreas, tendo-se em vista novos critérios de seleção de unidades ativas. Ou seja, o total de FASFILs existentes no Brasil, desconsiderando a nova metodologia de apuração e tomando-as em sua totalidade, torna-se ainda mais expressivo, permitindo que visualizemos ainda com maior angulação a significativa ampliação da atuação das organizações sociais no Brasil após a década de 1990.

A respeito desse assunto, é esclarecedora a análise realizada por Lúcia Maria Wanderley Neves, em “A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”. Em sua análise, a reestruturação do Estado atendeu às questões econômicas e também ético-políticas em que, “de produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas” (NEVES, 2005, p. 92). A estratégia governamental de incentivar as parcerias público-privadas, sobretudo na área social, configurou-se como o esteio da política estatal que se implementava. Porém, mais do que isso, a privatização da política social “constituiu-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão societal e da educação de uma nova cidadania, **ativa e responsável, baseada na prestação pelos indivíduos e por grupos de serviços sociais**” (NEVES, 2005, p. 92, grifos na fonte).

A estratégia de aproximar Estado e sociedade e de estabelecer entre estes uma nova relação encontra-se fundamentada na necessidade de consolidar, no nível da sociedade civil, um dos projetos fundamentais do neoliberalismo: diminuir o tamanho do Estado, promovendo a desresponsabilização deste para com o provimento de bens e serviços sociais. Neste projeto, apenas aos mais pobres o Estado mantém ações orientadas sob uma perspectiva assistencial e de administração da pobreza.

Em paralelo a esse movimento de ampliação das parcerias público-privadas, via organizações sociais, expande-se também a ação reguladora do Estado. A criação e o fortalecimento das Agências de Regulação, acompanhados do aperfeiçoamento dos mecanismos de controle e de avaliação, passam a ser erigidos, pela ótica reformista, como um “compromisso com o desenvolvimento econômico do país, o aperfeiçoamento das instituições, o fortalecimento da livre iniciativa e a ampliação da democracia” (SANTOS, 2005, p. 18). Observamos, no bojo da proposta reformista, a reincidência da construção ideológica em torno da relação entre Estado-mercado-regulação, em que se sustenta que o desenvolvimento econômico está associado ao fortalecimento da livre iniciativa, e esta, por sua vez, tende a favorecer a ampliação da democracia e do acesso à cidadania.

Esse cenário coloca em pauta um conceito importante, trazido pelo neoliberalismo: a Terceira Via, cujo suporte teórico encontra-se em Anthony Giddens<sup>13</sup>, que a descreve como o meio pelo qual se constitui um novo relacionamento entre o **indivíduo e a comunidade**, numa redefinição de direitos e obrigações (GIDDENS, 2001). O PDRAE justifica a criação e ampliação de mecanismos favorecedores das parcerias com a sociedade civil quando afirma que não cabe ao Estado “realizar dentro de seu aparelho todas as funções demandadas

---

<sup>13</sup> Anthony Giddens é um sociólogo inglês, autor do livro “A Terceira Via”, publicado em 1999 e que pretende apresentar um caminho alternativo entre a esquerda e a direita. O autor parte do pressuposto de que a ideia do livre mercado irrestrito está esgotada e que as políticas de esquerda não são eficazes. Logo, traz à tona a proposta da Terceira Via (a que também se refere como “Esquerda Modernizadora” ou “Social-democracia modernizadora”), afirmando que é necessário atender às exigências dos “Novos Tempos”, fazendo referência a um mundo que, segundo ele, se transformou fundamentalmente ao longo das últimas décadas (GIDDENS, 1999). Nessa esteira, a Terceira Via propõe uma nova forma de relacionamento entre o indivíduo com a comunidade e com a natureza, bem como do governo com a sociedade civil. Giddens é frequentemente apontado como “guru” do primeiro ministro Tony Blair, tendo-lhe fornecido suporte intelectual nas reformas trabalhistas empreendidas por este na Inglaterra na década de 1990 e que deram corpo ao denominado Novo Trabalhismo (ou *New Labour*, em inglês).

pela sociedade. Ao invés, é o de assegurar ou facilitar a sua realização sempre que possível, o que deverá implicar a adoção de mecanismos inovadores de operação e funcionamento” (BRASIL, 1995, p. 49). A considerável extensão da difusão dessas parcerias, assim como a estratégia privatizante, fez erigir um vasto campo de iniciativas particulares, orientadas a atender a demandas próprias da atividade pública, conduzindo a uma reconfiguração no atendimento das necessidades sociais, consideradas, nesse contexto, mercadorias.

É, também, em decorrência dessa transferência da responsabilidade da questão social do Estado para a iniciativa privada que se promove o aperfeiçoamento de formas de monitoramento e controle das condições de operação desses serviços, inseridos na esfera do mercado, de tal forma que, a partir de 1995, deu-se início à criação de inúmeras agências reguladoras, voltadas a coordenar e fiscalizar a oferta de serviços. Santos (2000) denominou esse momento da reforma do Estado de **agencificação**, numa referência ao expressivo crescimento de tais agências nesse período (ver Quadro 5, na página 62).

A significativa quantidade de agências reguladoras existentes no Brasil fornece o parâmetro para que se possa dimensionar o quanto o Estado concedeu abertura para que a iniciativa privada (pessoas jurídicas de direito privado) ou as organizações não governamentais, para que gerenciem o atendimento dos serviços sociais, numa evidente desarticulação da responsabilidade social do Estado.

É evidente a posição do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) quanto ao que diz respeito às publicizações das atividades consideradas **não exclusivas** e ao papel da regulação, quando expõe que

A propriedade estatal só se justifica quando não existem capitais privados disponíveis – o que não é mais o caso no Brasil – ou então quando existe um monopólio natural. Mesmo neste caso, entretanto, a gestão privada tenderá a ser a mais adequada, desde que acompanhada por um seguro sistema de regulação. Neste sentido, a reforma do Estado contemplará nos seus objetivos globais não só aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos; mas também limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada (BRASIL, 1997d, p. 26).



No PDRAE (1995), a transferência de atividades do Estado para o setor privado foi anunciada como alternativa à crise fiscal, e a necessidade de sua efetivação aparece justificada pela incapacidade do Estado em solucioná-la.

O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13).

Esse movimento reformista em direção ao setor público não estatal, apresentado como o meio por onde seria possível diminuir o tamanho do Estado, se consolidou como tendência para os anos e os governos que se seguiram, recebendo respaldo para além do PDRAE e passando a ser letra de lei, por meio das emendas constitucionais, como a EC n.º 5, a EC n.º 9, que permitiram a oferta de serviços públicos por empresas não estatais, concedendo, à iniciativa privada, monopólios naturais, ou quase-monopólios, que até então eram de exclusividade das empresas estatais. Essa tendência em desonerar o Estado da demanda por serviços, em especial os das áreas sociais, permitiu-lhe determinada desobrigação não somente pela produção, fornecimento e gestão, mas também lhe possibilitou a transferência de responsabilidades pelas eventuais falhas ou distorções em sua execução e em seus resultados.

As agências reguladoras permitem aos políticos evitar responsabilidades quando ocorrem falhas ou quando decisões impopulares são tomadas. Esse comportamento não é adotado pelo custo ou busca de acordo, mas pelo desejo de transferir responsabilidade nos casos em que os problemas tendem a atingir maiores proporções e os custos políticos podem pesar mais que os benefícios (RAMALHO, 2009, p. 68).

A desresponsabilização, nesse caso, adquire caráter estratégico, que preserva o Estado das consequências (possíveis questionamentos, manifestações de insatisfação, processos judiciais) de serviços prestados a desgosto dos que dele se utilizam (ou, no linguajar gerencial, do **usuário**). As instituições não estatais

representam, nesse cenário, certa garantia de que, do Estado, não será questionada a sua credibilidade, mas sim a daqueles particulares prestadores dos serviços.

Além do recurso à publicização, em que o Estado reduz o seu papel de executor ou prestador direto de serviços, ao passo em que amplia sua função reguladora, ocorre, de maneira simultânea, a atribuição, aos níveis estadual e municipal, de maior autonomia na execução de serviços, numa estratégia de descentralização vertical.

Parte-se de uma discussão sobre funções e papéis do Estado, em suas diferentes esferas, para em seguida proceder à análise das competências e estruturas organizacionais da administração direta e indireta, visando verificar se são insuficientes, superdimensionadas, ou superpostas, além de considerar as possibilidades de descentralização (BRASIL, 1995, p. 59).

A proposta de maior autonomia, trazida no PDRAE (1995), foi articulada ao princípio do *accountability*, ou prestação de contas, com responsabilização pelos resultados. Este princípio é central no documento e apresentado como requisito a uma gestão moderna, eficiente e voltada ao atendimento do cidadão, considerado um “cliente privilegiado” nessa relação. Nesses termos, defendeu-se a inserção de modelos gerenciais na administração pública, em contraposição ao modelo burocrático ora vigente. Ao cliente privilegiado, anunciava-se maior eficiência nos serviços prestados.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

Além do controle dos resultados pelo usuário e da obrigação da prestação de contas, o Plano Diretor também incorporou outros princípios da administração gerencial. Além da eficiência, recorreu-se aos inquestionáveis axiomas da qualidade, da ênfase na produtividade e da necessidade de maior profissionalização do servidor. Tais princípios gerenciais ofereceram a consistência semântica necessária para garantir o alinhamento da proposta reformista à referência ideológica do neoliberalismo, que se especializou em fazer, por um lado, a crítica contundente ao

sistema burocrático de governo e, por outro, a defesa de métodos de gestão inspirados na lógica empresarial.

A especificação de tais dispositivos gerenciais, guiados pelos novos princípios da administração pública, acentuou a criação e a introdução de mecanismos de monitoramento e controle, voltados a permitir a avaliação das unidades ou serviços “emancipados” do Estado, ou, em outras palavras, voltados a permitir a regulação destes.

A expressão “Estado Regulador”, conforme aponta Charlot (2014), faz referência à tendência em descentralizar responsabilidades, mantendo no Estado o papel central de regulação. Nessa tendência, “esse Estado, guiado pelos novos princípios da ação pública, fica conhecido por definir grandes perspectivas e avaliar, a posteriori, os resultados de uma gestão mais autônoma, com a ajuda de um sistema estatístico rigoroso” (LAVAL, 2004, p. 13). A descentralização foi definida sob essa perspectiva, em que se delega às unidades locais ou periféricas, maior autonomia na execução, porém com maior obrigação na prestação de contas e nos resultados.

A descentralização da estrutura organizacional da administração pública, a autonomia e a responsabilização definem-se como componentes estratégicos, e, a partir deles, são projetadas as possibilidades de efetivação da administração gerencial. A proposição desses três componentes invoca alterações no formato organizacional, já que passam a ser necessárias a criação ou ampliação de agências executivas e regulatórias assim como a constituição ou expansão de organizações sociais. A atribuição de maior autonomia também envolve a elaboração de formas de controle e avaliação como a responsabilização dos gestores, o trabalho organizado por metas e resultados e o exercício do controle/participação por diferentes setores da sociedade civil. Nada disso, entretanto, significa menor controle por parte do Estado. Um Estado liberal não significa, portanto, um Estado menos regulador. Da mesma forma, um paradigma gerencial não se traduz em um Estado com menor interferência nos cenários político e econômico e nem mesmo em menor poder de centralização.

## 2.2 A REORGANIZAÇÃO DAS FUNÇÕES DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DE MECANISMOS DE AVALIAÇÃO E CONTROLE

Desde a década de 1990, na qual se deu início ao movimento de reforma do aparelho administrativo do Estado, foram implementadas novas propostas de organização político-administrativa no funcionamento do poder público. Passando desde o ordenamento jurídico até a reestruturação das funções dentro de cada esfera do governo, registramos alterações na distribuição de responsabilidades e ampliação dos mecanismos de controle e avaliação das políticas públicas. Esta seção pretende problematizar alguns desses mecanismos de avaliação e monitoramento que emergiram no contexto reformista, associados à reordenação da organização das funções do Estado, que passa a exercer menos o papel de executor ou de prestador direto dos serviços e amplia sua função reguladora e avaliadora.

### 2.2.1 A desestatização como regulação

A desestatização dos setores de infraestrutura e a criação de agências reguladoras foram duas das primeiras medidas que possibilitaram ao Estado alinhar-se ao seu novo *status*, o de coordenador e regulador, via mercado, de bens e serviços, alinhamento este que foi favorecido também pelo Plano Nacional de Desestatização (BRASIL, 1997c), que previa a reorganização e redistribuição de algumas atividades do setor público, transferindo-as à iniciativa privada, de forma a consolidar uma nova posição do Estado na economia.

De acordo com a lei n.º 9.941, de 09 de setembro de 1997, em seu artigo primeiro, o Programa Nacional de Desestatização tem os seguintes objetivos fundamentais:

- I - reordenar a posição estratégica do Estado na economia, transferindo à iniciativa privada atividades indevidamente exploradas pelo setor público;
- II - contribuir para a reestruturação econômica do setor público, especialmente através da melhoria do perfil e da redução da dívida pública líquida;

- III - permitir a retomada de investimentos nas empresas e atividades que vierem a ser transferidas à iniciativa privada;
- IV - contribuir para a reestruturação econômica do setor privado, especialmente para a modernização da infra-estrutura e do parque industrial do País, ampliando sua competitividade e reforçando a capacidade empresarial nos diversos setores da economia, inclusive através da concessão de crédito;
- V - permitir que a Administração Pública concentre seus esforços nas atividades em que a presença do Estado seja fundamental para a consecução das prioridades nacionais;
- VI - contribuir para o fortalecimento do mercado de capitais, através do acréscimo da oferta de valores mobiliários e da democratização da propriedade do capital das empresas que integrem o Programa (BRASIL, 1997c).

Já o artigo 2º, da mesma lei, apresenta os que poderão ser objeto de desestatização, que são assim descritos:

- Art. 2º Poderão ser objeto de desestatização, nos termos desta Lei:
- I - empresas, inclusive instituições financeiras, controladas direta ou indiretamente pela União, instituídas por lei ou ato do Poder Executivo;
  - II - empresas criadas pelo setor privado e que, por qualquer motivo, passaram ao controle direto ou indireto da União;
  - III - serviços públicos objeto de concessão, permissão ou autorização;
  - IV - instituições financeiras públicas estaduais que tenham tido as ações de seu capital social desapropriadas, na forma do Decreto-lei nº 2.321, de 25 de fevereiro de 1987.
  - V - bens móveis e imóveis da União (BRASIL, 1997c).

Observamos que é amplo o leque de possibilidades para a desestatização, criado pela referida lei, desde empresas e instituições financeiras até bens móveis e imóveis da União. Para realizá-lo, especificam-se os instrumentos de concessão, permissão ou autorização. O Plano Nacional de Desestatização (PND) também esclarece os seus objetivos, dentre os quais podemos destacar a redução da dívida pública, a reestruturação econômica do setor privado e o fortalecimento do mercado de capitais.

A campanha midiática pela desestatização, iniciada nos anos de 1990, ainda no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), estampava a imagem de Estado oneroso, pesado e ineficiente. Pregava a necessidade de “diminuir o tamanho do Estado”. Não sem motivos, o personagem principal dessa campanha foi um elefante, que representava esse Estado “pesado” e ineficiente. Assim, em uma série de propagandas da década de 1990, assinadas pelo Banco Nacional de

Desenvolvimento (BNDES), o Estado foi apontado como responsável direto pela crise econômica. Logo, diminuí-lo seria colocar o país no rumo de uma economia mais desenvolvida e competitiva, o que somente seria possível por meio da desestatização. O quadro que segue apresenta o conteúdo de quatro dessas propagandas.

**Quadro 4 – Campanhas do Programa Nacional de Desestatização – PND (década de 1990)**

<p><b>Campanha 01</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Cena:</b> um pai de família recebe em sua casa a visita de um elefante, que toca a campainha e logo está sentado à mesa com a família para uma refeição, derrubando as coisas que estão na mesa e atrapalhando os demais membros da casa que querem se servir.</li> <li>– <b>Narrativa</b> (fala do pai): “Já foi importante uma forte presença do Estado na economia. Só que o Estado engordou muito em áreas não prioritárias para você, cidadão. Ficou pesado! Com a desestatização o Estado vai investir pesado em saúde, educação, habitação, saneamento e segurança. É! um Estado pesado incomoda muita gente. Governo do Brasil: a prioridade é o cidadão” (BNDES, s/d-a)<sup>14</sup>.</li> </ul>
<p><b>Campanha 02</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Cena:</b> em um hipódromo, durante uma corrida de cavalos, destaca-se dentre os equinos um elefante correndo em visível desvantagem</li> <li>– <b>Narrativa</b> (fala do narrador da corrida): “Com a desestatização é dada a largada para uma economia desenvolvida e competitiva. É por isso que no mundo inteiro mais de 40 países estão desestatizando. Resultado desta corrida: melhores resultados para todos! Desestatização! Porque o Brasil não pode ficar para trás. Governo do Brasil: a prioridade é o cidadão” (BNDES s/d-b).</li> </ul>
<p><b>Campanha 03</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Cena:</b> apresentação de um telejornal que traz o resultado de uma pesquisa de opinião a respeito da venda de estatais</li> <li>– <b>Narrativa</b> (fala do apresentador do telejornal): “Pesquisas realizadas pelo Vox Populi no Rio, São Paulo e Belo Horizonte revelam que a maioria dos entrevistados apóia a venda das estatais” e que “não vai ser pelo atraso de uma minoria que o Brasil vai ficar para trás” (BNDES, s/d-c)</li> </ul>
<p><b>Campanha 04</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Cena:</b> uma academia de ginástica, onde um elefante aparece fazendo exercícios físicos e posteriormente se pesando em uma balança.</li> <li>– <b>Narrativa</b> (locutor inserido na cena): “Os leilões da USIMINAS, CELG, MAFERSA E COSINOR foram um grande sucesso. O Estado mais magro tem melhores condições de atender o cidadão em saúde, educação, habitação, saneamento e segurança. Com o plano de privatizações o Brasil ganha músculos para enfrentar a corrida pelo desenvolvimento” (BNDES, s/d-d).</li> </ul>

Fonte: BNDE (1990).<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Esta pesquisa não conseguiu identificar a data exata em que os vídeos da campanha foram produzidos. No site onde foram encontrados (youtube) há apenas a informação de que são dos anos de 1990 e publicado em 14 de abril de 2013.

<sup>15</sup> O quadro é resultado da transcrição de quatro vídeos, componentes da campanha do Programa Nacional de Desestatização e disponíveis no site do youtube, porém não foi possível identificar o ano exato de sua publicação. Há apenas a informação de que são da década de 1990 e publicado em 14 de abril de 2013.

Essas campanhas estabelecem clara relação entre a crise econômica e a organização e funcionamento do Estado, num movimento que busca justificar, no nível social, as medidas que se implantam, voltadas a uma suposta modernização da administração e revitalização da economia. A lógica é a de que o Estado se encontra em crise, sendo esta ocasionada porque o governo assumiu tarefas não prioritárias, tornando-se pesado (daí a comparação com o elefante) e perdulário, isto é, gastador, esbanjador. Essa mesma tese também pode ser percebida, com bastante clareza, na exposição de motivos para a reforma, constantes no PDRAE.

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 10).

A crise, conforme concebida e apresentada nesse plano, tem, em seu fundamento, a perspectiva de uma crise de ordem fiscal, dada, sobretudo, pela perda de crédito por parte do Estado. Esta perda, por sua vez, de acordo com a ótica reformista, é consequência da política de bem-estar social, em que predomina maior interferência do Estado na organização assistencial. É a partir da crítica a este princípio que encontraremos o respaldo para o encaminhamento da política social para a esfera dos serviços **não exclusivos**, dando-se ênfase ao esgotamento da estratégia estatizante de intervenção e defendendo-se, em decorrência, maior participação do mercado e generalização dos processos de privatização de estatais. O PND, nesse sentido, tornou-se estratégia fundamental para configurar a base da reestruturação do Estado.

Na direção desse encaminhamento, foi aprovada a lei n.º 9.472/97, que dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações, autorizando a criação e o funcionamento do primeiro órgão regulador que surgiu após o PDRAE, a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) (BRASIL, 1997a). Tal medida legal representou a quebra do monopólio, até então, exclusivo de acionistas estatais

para a exploração de serviços de telecomunicações, permitindo a alocação destes no mercado. Na sequência dessa agência, outras foram estipuladas, como a Agência Nacional do Petróleo (ANP), instituída pela lei n.º 9.478/97, que surgiu com a finalidade de promover a regulação, a contratação e a fiscalização das atividades econômicas integrantes da indústria do petróleo, do gás natural e dos biocombustíveis (BRASIL, 1997a e 1997b).

Em 1999 foi aprovada a lei nº 9.782, que criou a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). A ela são outorgadas licenças para regulamentar, controlar e fiscalizar um leque significativo de produtos e serviços, como medicamentos, alimentos, cosméticos, equipamentos e materiais médico-hospitalares e, inclusive, produtos fumígenos<sup>16</sup>. Na sequência desses órgãos, muitos outros foram constituídos, totalizando, até o ano de 2015, 53 agências reguladoras, nas mais diferentes áreas (ABAR, 2016).

O Quadro 5 apresenta as principais agências de regulação na esfera federal, por data de criação.

**Quadro 5** – Relação de Agências Reguladoras – Esfera Federal

Agência	Sigla	Lei	Ministério Superior
Agência Nacional de Energia Elétrica	ANEEL	9.427/96	Ministério das Minas e Energia
Agência Nacional de Telecomunicações	ANATEL	9.472/97	Ministério das Comunicações
Agência Nacional de Petróleo	ANP	9.478/97	Ministério das Minas e Energia
Agência Nacional de Vigilância Sanitária	ANVISA	9.782/99	Ministério da Saúde
Agência Nacional de Saúde Suplementar	ANS	9.961/00	Ministério da Saúde
Agência Nacional de Águas	ANA	9.984/00	Ministério do Meio Ambiente
Agência Nacional de Transportes Aquaviários	ANTAQ	10.233/01	Ministérios dos Transportes
Agência Nacional de Transporte Terrestre	ANTT	10.233/01	Ministério dos Transportes
Agência Nacional do Cinema	ANCINE	MP 2.228/01	Casa Civil
Agência Nacional de Aviação Civil	ANAC	11.182/05	Ministério da Defesa

Fonte: Associação Brasileira de Agências Reguladoras (ABAR, 2016 – adaptada).

A característica fundamental dessas agências reguladoras é a de serem **autarquias sob regime especial**, o que significa que possuem independência administrativa e autonomia financeira. Elas se encontram vinculadas a ministérios, o que permite a estes descentralizar ações e ampliar as possibilidades de supervisão.

<sup>16</sup> Produtos fumígenos são aqueles relacionados ao tabaco, presentes na produção e na comercialização do cigarro.



As agências, a partir de normas governamentais, controlam os preços e as condições de oferta. A regulação é, portanto, uma política pública e é, também, uma política econômica, é uma forma pela qual o Estado pode controlar e monitorar bens e serviços, sem que, no entanto, tenha de organizar a oferta e distribuição destes, ficando essas tarefas resguardadas ao mercado e às agências que regulam o setor. O princípio da eficiência, neste caso, é pautado sob a ótica do mercado, de acordo com critérios próprios (rentabilidade, lucratividade, relação custo-benefício) e não a partir da eficiência socialmente referenciada, garantidora do atendimento às necessidades e anseios da sociedade, com maior qualidade nos serviços e menor custo.

Tal engrenagem deslocou o foco da ação estatal, reforçando a sua prevalência sobre o controle e a regulação. Além disso, a abertura ao capital privado pode ser compreendida no contexto da internacionalização do capital, consubstanciada pela liberalização do mercado e o conseqüente ingresso de capital estrangeiro no país, seguindo as linhas gerais da matriz neoliberal. Entretanto, ao contrário do que seus partidários anunciam, a queda das barreiras comerciais entre os países está alocada, antes, no estímulo do comércio supranacional, sem que isso venha a representar a garantia da efetivação de um novo padrão de desenvolvimento econômico local. Pelo contrário, “na maior parte das vezes, a ênfase na eliminação das barreiras nacionais terminou visando, sobretudo, desobstaculizar as resistências à livre circulação do capital” (POCHMANN, 2003, p. 187). Desse modo, além de não alimentar a economia local, a abertura estatal ao capital privado quase sempre gera efeito colateral prejudicial à economia do país, à medida que transfere recursos nacionais ao exterior.

Na maior parte das vezes, os recursos provenientes do exterior concentraram-se nas oportunidades especulativas oferecidas pela própria condução da política macroeconômica, através da prática de elevadas taxas de juros. Além disso, uma outra parte do capital estrangeiro foi constituída de investimentos diretos. Os investimentos diretos do exterior participaram tanto do processo de privatização do setor produtivo estatal e dos serviços públicos quanto da aquisição de patrimônio privado nacional. Ao mesmo tempo, novas empresas financeiras e não financeiras se instalaram no país, reforçando o caminho das transferências de recursos ao exterior, especialmente nos setores de serviços, incapacitados de gerarem excedentes comerciais (POCHMANN, 2003, p. 186).

Esses investimentos diretos do exterior que participam do processo de privatização das estatais são significativos no PND brasileiro, atingindo a marca de 53% do total arrecadado com todas as desestatizações realizadas no Brasil entre 1995 e 2002, conforme o Quadro 6:

**Quadro 6** – Resultado de Venda por Investidor (1995-2002)

<b>Tipo de investimento</b>	<b>Receita de venda (US\$ milhões)</b>	<b>%</b>
Investidor Estrangeiro	41.737	53%
Empresas Nacionais	20.777	26%
Setor Financeiro Nacional	5.158	7%
Pessoas Físicas	6.316	8%
Entidades de Previdência Privada	4.626	6%
<b>Total</b>	<b>78.614</b>	<b>100%</b>

Fonte: BRASIL (2002b).

Se, por um lado, observamos o aumento expressivo da participação de capital estrangeiro em diversos setores da atividade econômica nacional, por outro, a ampliação da presença dessas empresas conduz a que determinados setores passem a ser controlados também por capitais externos. Essas empresas são, na maior parte das vezes, grandes organizações de volumoso capital financeiro, encontram-se em posição de privilégio no sistema econômico internacional e situam-se em países hegemônicos, com domínio político e econômico mundial.

No contexto de internacionalização do capital é crescente a diminuição da autonomia dos Estados nacionais. Cada vez mais são constrangidos a novas formas e instâncias de regulação global, pautada em uma agenda política global. Nesse sentido, a regulação denominada como “supranacional” representa diminuição da autonomia de decisão dos Estados-nação no contexto da internacionalização do capital (AFONSO, 2001). Tal redução no nível de autonomia conduz os Estados a adequarem-se às prioridades definidas fora do contexto nacional, com implicações diretas ou indiretas para a orientação dos parâmetros para a reforma do aparelho político e administrativo destes Estados, inclusive com implicações para as políticas educacionais (AFONSO, 2001).

A crise de identidade em países nessa condição é agravada pelo fato de que o capital internacional que ingressa em seus territórios não tem vinculação com projetos de desenvolvimento nacional, no que condiz ao estímulo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, à ampliação de exportações, ou à

autossuficiência na produção. Pelo contrário, tal subserviência às prioridades externas acarreta em implicações diversas, relacionadas às reorganizações econômica, política e administrativa do Estado. Evidenciamos que a adequação a uma agenda internacional tem efeitos sobre a organização e funcionamento da gestão pública, cuja centralidade pode ser associada à reprodução do sistema de acumulação e à legitimação do sistema capitalista.

### **2.2.2 A descentralização administrativa como mecanismo de regulação**

Durante o movimento de redemocratização, vivido no país no final da década de 1980, a questão da descentralização foi levantada como bandeira, pois era considerada fundamental para a democratização da sociedade. Reivindicavam-se, em especial, o aumento da participação social, maior autonomia e poder de decisão para Estados e municípios (FARENZENA, 2006). Entretanto, ao mesmo tempo em que a sociedade se organizava na luta por maior democratização, buscavam-se, no âmbito econômico, alternativas para solucionar as dificuldades financeiras que se acentuavam. Nesse contexto, políticas de recuperação econômica, orientadas segundo a matriz neoliberal de um Estado mínimo para as políticas sociais, ganharam corpo em detrimento destas.

A descentralização foi incorporada ao PDRAE como uma possibilidade de, segundo seu texto oficial, “dotar o Estado de uma estrutura organizacional moderna e ágil e permeável à participação popular” (BRASIL, 1995, p. 58). Conforme se propôs no PDRAE, uma série de medidas legais e administrativas foram projetadas visando a uma progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura (BRASIL, 1995). Para cumprir esse objetivo, o PDRAE anunciou algumas medidas, tais como a redução de níveis hierárquicos entre as esferas administrativas, definição precisa dos objetivos que o administrador local deveria atingir, atribuição de maior autonomia ao gestor local, competição “administrada” entre unidades internas e cobrança de resultados.

Além das medidas descritas, também a avaliação sistemática, a recompensa pelo desempenho, a adoção de modelos gerenciais para o setor público e o Projeto das Organizações Sociais, por meio do qual se viabilizava a descentralização de

determinadas atividades consideradas não exclusivas do Estado, via parcerias entre o setor público e entidades de direito privado, foram previstas no plano (BRASIL, 1995).

Para operacionalizar o “Projeto das Organizações Sociais”, o PDRAE estabeleceu o Programa Nacional de Publicização<sup>17</sup> e um Conselho Nacional de Publicização<sup>18</sup>, colocando algumas áreas como prioritárias, entre elas, os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus.

Ressaltamos que a proposta de descentralização administrativa e a transferência de atribuições de gestão aos Estados e municípios e o compartilhamento de responsabilidades não acompanharam, em termos proporcionais, a descentralização financeira para tais esferas. Em outras palavras e considerando o contexto de fragilização financeira em que tal proposta ganhou corpo, Estados e municípios assumiram novos compromissos para os quais nem sempre possuíam a correspondente dotação orçamentária, num evidente descompasso entre a descentralização administrativa<sup>19</sup> e a descentralização

---

<sup>17</sup> O PDRAE estipulou um programa de publicização como forma de transferir para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado. Para isso estabelece um sistema de parceria entre Estado e sociedade para fins de financiamento e controle. A partir dessa abertura, é publicada a medida provisória n.º 1648-7, em 1998, que no mesmo ano é convertida na lei n.º 9.637/98. Nela, são qualificadas as organizações sociais como pessoas jurídicas de direito privado e definidas as áreas onde poderão atuar (ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde) e extintos os órgãos estatais que até então eram responsáveis pela prestação de serviço nessas áreas. São extintos o Laboratório Nacional de Luz Síncrotron, integrante da estrutura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que passou a ser substituído pela Associação Brasileira de Tecnologia de Luz Síncrotron – ABTLus, e a Fundação Roquette Pinto, entidade vinculada à Presidência da República, que passou a ser substituída pela Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – ACERP. Por meio de contratos de gestão, essas entidades recebem recursos financeiros do governo para desenvolver as atividades relacionadas. A lei estabeleceu o repasse de patrimônio dos órgãos extintos e, inclusive, a cedência de servidores públicos para essas entidades, com ônus para a origem, isto é, para o próprio governo.

<sup>18</sup> Ao Conselho Nacional de Publicização compete a operacionalização do Programa Nacional de Publicização. Na lei n.º 9.637/98 ele recebeu o nome de Conselho de Administração, cujas atribuições incluem a aprovação da proposta de contrato de gestão, a aprovação de investimentos e a regulamentação da contratação de obras e serviços.

<sup>19</sup> A descentralização administrativa foi apresentada no PDRAE como requisito à modernização e agilidade para a administração do Estado. Ela diz respeito à redistribuição de responsabilidades entre as esferas de governo (FARENZENA, 2006). Sua concretização envolve maior autonomia e poder decisório, e é por isso que ela se distingue da mera desconcentração administrativa, que redistribui atribuições, mas mantém o núcleo decisório hierarquizado. A descentralização foi bandeira de mobilização social no período posterior ao regime militar, momento em que se clamava pela democratização das relações sociais no país.

fiscal<sup>20</sup>. Assim projetada, a descentralização permitiu, mais uma vez, ao Estado, dispensar-se da execução direta das atividades ao mesmo tempo em que centralizou o controle sobre elas, já que previa mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação.

### 2.2.3 As avaliações institucionais como mecanismo de regulação

As avaliações de desempenho institucional e individual são também medidas trazidas pelo PDRAE. Elas são projetadas a partir de indicadores de desempenho, estabelecidos com base nos objetivos que se esperam das unidades administrativas e de seus profissionais, fundamentando-se em “uma sistemática de acompanhamento e avaliação permanente dos resultados obtidos” (BRASIL, 1995, p. 56).

A avaliação institucional e profissional surge com o objetivo principal de alinhar as ações das diferentes unidades administrativas e seus profissionais aos objetivos maiores do Estado, ou seja, objetivam-se um (re)alinhamento, uma regulação do desempenho profissional e institucional. Nessa perspectiva, são os objetivos que orientam e definem as normas e os critérios de avaliação, assim como servem de balizadores para a construção de indicadores de desempenho.

A concepção de uma administração focada mais nos resultados e menos nos processos, conforme preconizada no documento em apreço, confirma a tendência a uma maior regulação. A regulação, segundo Barroso (2005), diferente da regulamentação, é mais flexível nos processos, porém é mais rígida na avaliação dos resultados. Na regulamentação ocorre o contrário, já que há maior controle dos meios e procedimentos, estando menos direcionada aos resultados. Nesse sentido, a avaliação é considerada estratégica na condução aos resultados pretendidos e serve como mecanismo de regulação nesse processo.

---

<sup>20</sup> Além de redistribuir responsabilidades entre as esferas governamentais, a descentralização pressupõe a proporcional redistribuição de recursos fiscais, que possibilitam aos governos locais a implementação de políticas próprias. Logo, o processo de descentralização fiscal diz respeito à ampliação da participação dos Estados e municípios na receita disponível. Entretanto, a proposta de descentralização administrativa ganhou corpo no Brasil em um momento de fragilidade financeira do setor público, que culminou numa absorção desproporcional dos governos locais (FARENZENA, 2006). A consequência disso foi o endividamento dos Estados e a dependência de capital privado, com imediato prejuízo para a autonomia e para o poder decisório destes.

A expressão “Estado avaliador” surge, nesse contexto, para ilustrar a forte presença do Estado na garantia do cumprimento das metas propostas pela administração gerencial e na persecução da eficácia administrativa, dentro dos limites pré-estabelecidos por um “padrão de qualidade” pré-definido (SOBRINHO, 2004). A avaliação se torna, assim, um instrumento de padronização capaz de modificar a cultura administrativa vigente.

A normalização do modo de administrar, via estabelecimento de critérios de desempenho, está ancorada em uma perspectiva quantitativa, de resultados. Adotando-se a lógica reformista de que a crise reside no Estado, dispor de um tipo de gestão que apresente bons resultados seria, em suma, remediar essa crise por meio da otimização dos recursos e procedimentos empregados. Nesse sentido, a produção de normas de qualidade e de padrões de desempenho obedece, antes, a critérios econômicos, de eficácia financeira. Dessa forma, cabe ao Estado determinar os fins últimos, atribuir autonomia às unidades descentralizadas e aferir o que se obteve. Assim,

O Estado guarda a definição dos objetivos, dos conteúdos, das massas orçamentárias, ele continua, em grande parte, a recrutar, organizar e formar os “recursos humanos” [...], mas ele deixa à periferia tudo o que se refere à gestão territorial e cotidiana segundo uma partilha de tarefas que se queira “técnicas”, mas que contêm grandes apostas políticas. A avaliação tornou-se, em um determinado momento, como essencial do dispositivo. Realizada a posteriori sobre os resultados e não mais a partir de regras e de normas a seguir, a avaliação é valorizada por assegurar um autocontrole das unidades de base e a coerência do conjunto. Como diz H. Mintzberg, “tais sistemas de controle das performances são características das unidades organizadas na base de mercados” (LAVAL, 2004, p. 238).

A avaliação de desempenho institucional e individual, com base em indicadores sistemáticos, adquire, nesse cenário, um real contorno regulador. No caso do servidor, a avaliação de desempenho relaciona-se, de forma direta, com a sua estabilidade e está ancorada na ideia de maior profissionalização dos quadros administrativos. Já no caso da avaliação institucional, desenham-se os contratos de gestão (ou convênios de desempenho), por meio dos quais são objetivados aspectos a serem observados pelas unidades descentralizadas, tais como os custos, a satisfação do cidadão **usuário** e, também, os resultados, tudo em nome da

eficiência da administração gerencial e do fortalecimento da capacidade administrativa do Estado (a governança, conforme preconizada no Plano da Reforma).

#### **2.2.4 O incentivo à participação social como mecanismo de regulação**

O PDRAE, em sua posição de coordenador dos serviços públicos, estipulou e viabilizou o controle social e a participação da sociedade. Em nome da democracia e da defesa da “coisa pública”, a importância da participação do cidadão é colocada em pauta, nos seguintes termos:

A defesa da coisa pública vem sendo realizada nas democracias modernas em dois níveis distintos: o nível político e o administrativo. No nível político temos as instituições fundamentais da democracia, através das quais se defendem não apenas os direitos individuais e sociais dos cidadãos, mas também os “direitos públicos” à participação igualitária na coisa pública [...]. A explicitação dos direitos públicos ao patrimônio que é de todos é um passo que está hoje sendo dado em todo o mundo [...]. Ainda no plano democrático, a prática cada vez mais freqüente da participação e controle direto da administração pública pelos cidadãos, principalmente no nível local, é uma nova forma de defender a coisa pública (BRASIL, 1995, p. 14).

A participação social é considerada o meio pelo qual será efetivada a defesa da “coisa pública”. Não é possível dimensionar, com precisão, como o cidadão poderá fazer essa defesa e de que “coisa pública” está se falando, considerando o contexto em que se intensifica, por mãos do governo, a transferência de serviços sociais à iniciativa privada. Também, como recurso que busca reforçar a legitimidade desse incentivo, apela-se ao fato de que, inclusive sem dizer onde, a participação é realidade em diferentes lugares do mundo em que vigoram as democracias modernas.

Não pretendemos negar que a participação é, de fato, importante em um regime que se queira democrático. Entretanto, a construção desse conceito adquire contornos específicos no caso da reforma em análise. Nesse contexto, a participação não poderia ser associada à democracia, à medida que o cidadão é

considerado um usuário dos serviços que o Estado organizou via mercado. A democracia, aqui, não se encontra ancorada na participação política dos sujeitos, mas no convencimento de que “modernizar” o Estado permitirá, embora não se esclareça, com que custos, o acesso aos bens e serviços com maior qualidade e eficiência para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente. O que entendemos por qualidade, neste plano, fica evidente quando lemos: “O que importa é atender milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo” (BRASIL, 1995, p. 42). É preciso considerar que esse “baixo custo” talvez não seja para o cidadão. Além disso, a participação social pretendida refere-se à mobilização, no nível de comunidade local, para exercer o controle direto sobre as organizações sociais, as novas prestadoras dos serviços públicos.

Ressaltamos, entretanto, que a busca pelo que se denomina como “parceria com a sociedade” significa, à priori, que esta sociedade “deverá financiar uma parte menor mas significativa dos custos dos serviços prestados” (BRASIL, 1995, p. 60). Explicitamos, aqui, de forma clara, que a participação é tomada como sinônimo de parceria, anunciando-se de que maneira a sociedade “participará”: financiando parte dos custos. Logo, a democracia postulada nesses parâmetros é, antes, uma democracia de mercado, realizável nos limites e possibilidades existentes neste.

Nesse cenário, toma corpo a imagem do cidadão participativo e responsável, atuante no nível local, porém afastado do centro da política e do poder. A sociedade civil, deslocada deste centro, vê transfigurado seu papel à medida que deixa de identificar-se e inserir-se na arena da luta de classes para ser colocada nos limites estreitos de uma “nova cidadania”, limitada a interesses corporativos e esvaziada de sua dimensão política (NEVES, 2005, p. 12). Na avaliação de Coutinho (2010), essa tendência se refere à disseminação de um tipo de cidadania que muito interessa ao grande capital, à medida que, pela exclusão social dos centros decisórios, se reforçam as bases de uma hegemonia neoliberal. Esse fenômeno o autor denomina de “hegemonia da pequena política”, ou seja, “quando a política deixa de ser pensada como arena de luta por diferentes propostas de sociedade e passa, portanto, a ser vista como um terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, como simples administração do existente” (COUTINHO, 2010, p. 32). Nessa direção, o autor afirma que



A apatia torna-se assim não só um fenômeno de massa, mas é também teorizada como um fator positivo para a conservação da “democracia” pelos teóricos que condenam o “excesso de demandas” como gerador de desequilíbrio fiscal e, conseqüentemente, de instabilidade social. [...] Em outras palavras, é por meio desse tipo de redução, que desvaloriza a política enquanto tal, que se afirma hoje a quase incontestada hegemonia das classes dominantes (COUTINHO, 2010, p. 32).

Observamos que a alusão à participação social, conforme realizada no plano da reforma, adquire mais o sentido de manutenção e de conservação, isto é, enquanto não interferir ou ameaçar a hegemonia das classes dominantes, isso porque, da forma como é desenhada, ela não é capaz de colocar em pauta os fundamentos da ordem social vigente, mas tão somente endossá-la. Trata-se de um tipo de encaminhamento que conduz ao distanciamento do envolvimento político dos sujeitos.

No contexto em que o Estado se configura como coordenador de iniciativas privadas, adquirem importância os dispositivos da descentralização e da participação, tendo em vista que viabilizam as “estratégias governamentais de coesão societal e da educação de uma nova cidadania, **ativa e responsável**, baseada na prestação pelos indivíduos e por grupos de **serviços sociais**” (NEVES, 2005, p. 92, grifos na fonte).

A definição de cidadão, agora, diz respeito ao indivíduo (já que não representa nenhum interesse de classe) engajado nos canais de participação locais, em conselhos fiscais ou associações comunitárias, cuja eventual discordância quanto às atividades realizadas ou à forma como são realizadas não representará risco à estrutura maior na qual estão inseridas suas entidades. Dito de outro modo, sendo o cidadão colocado como **corresponsável** pelo direito que se lhe estende à participação e, portanto, imbuído de obrigação moral para com a comunidade, não se poderia delegar a outrem a responsabilidade pelo mau andamento na prestação dos serviços. Esse é o sentido da parceria que o Estado pretende ter com a sociedade. Eivado de um forte senso de responsabilidade diante do resultado lógico e imediato da desresponsabilização do Estado, o apelo a uma cultura de participação ganhou corpo e tornou-se expressão de cidadania.

### 2.3 A NECESSIDADE DE REDEFINIÇÃO NO PAPEL REGULADOR DO ESTADO

Em artigo publicado em 1998, Bresser Pereira<sup>21</sup> explica que a reforma do Estado foi norteada pela lógica do “leque de controle”, em que são previstos mecanismos de controle por parte do próprio Estado, por meio de suas normas jurídicas; pelo mercado, no qual se realiza o controle por meio da competição; e pela sociedade civil, que se organiza para defender seus interesses (BRESSER PEREIRA, 1998).

Se na economia, na biologia e na sociologia este termo é usual, na análise de políticas públicas ele se torna mais conhecido a partir dos processos de reestruturação da administração do Estado, em especial após a privatização de empresas públicas e ampliação do domínio do mercado no provimento de serviços sociais.

É a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) que se verifica a ampliação de medidas concernentes às alterações nas funções do Estado. Desde então temos observado a aceleração das privatizações de estatais e a consequente criação de agências de regulação, incumbidas de controlar a oferta e o atendimento à demanda social dos serviços que passaram a ser oferecidos por empresas privadas.

Em consequência da consolidação desse cenário de alterações na administração do Estado, “a regulação passou a ser objeto de grandes discussões nos meios políticos, mais especificamente governamentais, envolvendo os poderes constituídos, os empresários e as organizações de usuários de serviços regulados, bem como outros setores da sociedade” (OLIVEIRA D., 2005, p. 755).

---

<sup>21</sup> Em 1995, Luiz Carlos Bresser Pereira ocupava o cargo de ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, atualmente Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG, é considerado um dos protagonistas da reforma, tendo buscado, no exterior, as principais ideias norteadoras do PDRAE. No ano de 2002, a Revista de Administração Pública veiculou um artigo por meio do qual Bresser Pereira apresenta as influências que recebeu para elaborar o PDRAE. Nesse artigo, ele argumenta que já conhecia muito bem a administração pública burocrática e a administração de empresas e que possuía uma noção do que ele próprio denominaria, um pouco mais adiante, de “administração gerencial”. Ele explica que essa noção a respeito da administração gerencial foi obtida por meio da leitura do livro de Osborne e Gaebler, intitulado **Reinventando o Governo** (1992). Entretanto, em busca de conhecer melhor essas novas ideias, Bresser viajou para a Inglaterra, logo no início do governo de Fernando Henrique Cardoso, onde lhe foi possível aproximar-se mais tanto da bibliografia que recentemente havia se desenvolvido como também das práticas que por lá já estavam consolidadas. Relata que sua principal intenção era a de combater a administração burocrática e viabilizar novas práticas administrativas para o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado (BRESSER PEREIRA, 2000).

Discutem-se questões referentes às agências reguladoras, como prestadoras de serviços públicos, os serviços prestados ao usuário e sua relação com o poder público. Os serviços regulados alcançam todos os setores, desde a energia elétrica, saneamento, telefonia, água, alimentos, transportes e, também, a educação<sup>22</sup>.

A regulação desempenha função importante na manutenção do equilíbrio de qualquer sistema, permitindo “identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005, p. 728). Por meio dela, busca-se garantir o constante ajustamento e o próprio equilíbrio do sistema, seja no campo econômico, no político ou no social. Ainda, é pela regulação que se torna possível haver o conhecimento da demanda por determinado serviço e, a partir de então, organizar a sua oferta. Em se tratando de políticas públicas, por exemplo, a ação regulatória permitirá ao governo distribuir ou redistribuir políticas, conforme a situação apontada (OLIVEIRA, 2010).

O termo “regulação”, bastante conhecido e utilizado nos âmbitos da economia e da sociologia, adquire maior ênfase no campo social a partir dos processos de privatização de empresas públicas e da alocação, no mercado, de bens e serviços sociais que ocorreram com as reformas de Estado das últimas décadas (OLIVEIRA D., 2005). Alegando a necessidade de maior eficiência na prestação dos serviços públicos, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado destaca que

No setor de produção de bens e serviços para o mercado a eficiência é também o princípio administrativo básico e a administração gerencial, a mais indicada. Em termos de propriedade, dada a possibilidade de coordenação via mercado, a propriedade privada é a regra. A propriedade estatal só se justifica quando não existem capitais privados disponíveis – o que não é mais o caso no Brasil – ou então quando existe um monopólio natural. Mesmo neste caso, entretanto, a gestão privada tenderá a ser a mais adequada, desde que acompanhada por um seguro sistema de regulação (BRASIL, 1995, p. 60).

---

<sup>22</sup> A Associação Brasileira de Agências de Regulação (ABAR) registrava, em 2015, 52 agências associadas. Segundo informações de sua página eletrônica, trata-se de uma entidade de direito privado, criada sob a forma de associação civil, sem fins lucrativos e de natureza não partidária. Seu objetivo informado é de promover a mútua colaboração entre as associadas e os poderes públicos, na busca do aprimoramento da regulação e da capacidade técnica, contribuindo para o avanço e consolidação da atividade regulatória em todo o Brasil.

A propriedade estatal passa a ocupar um lugar secundário e limitado quanto à sua importância em relação à propriedade privada. O PDRAE deixa claro que somente existirá propriedade estatal no caso de não haver capitais privados disponíveis ou, em alguns casos, quando houver monopólio do Estado. No mesmo passo, a administração gerencial passa a ser considerada pelos reformadores a mais apropriada para garantir a eficiência que a administração burocrática não é capaz de viabilizar. Nesse movimento, o PDRAE também destaca a necessidade de o Estado dispor de um seguro sistema de regulação, a fim de que seja possível a coordenação, via mercado, dos bens e serviços entregues à gestão privada.

Em uma primeira aproximação com a temática da regulação nas políticas públicas, é possível observar que ambas (regulação e políticas públicas) se encontram associadas à reforma e reestruturação do Estado, processo que deu origem a medidas políticas, legislativas e administrativas, denominadas de gerenciais, em substituição ao modelo considerado burocrático, vigente até então. Nesse movimento, pautado em uma pretensa modernização do aparelho administrativo do Estado, duas estratégias são colocadas em prática: a redefinição de seu papel na economia e a redução dos gastos públicos na área social.

A necessidade em se redefinir ou em se reestruturar o Estado e suas funções é apresentada pelos reformadores, conforme já indicado, como consequência da ineficiência administrativa deste Estado. A concepção gerencial surge como solução para a administração pública, justificada sob o argumento da crise fiscal e da ineficiência estrutural e burocrática (BRESSER PEREIRA, 1999). Considerada condição para a consolidação do ajuste fiscal e para a existência de um serviço público moderno, profissional e eficiente, a reforma foi colocada como tema central a partir da década de 1990 e apontada como a única maneira de se encarar a crise do Estado (BRESSER PEREIRA, 1997).

Existem estudos que apontam para a influência de modelos e teorias administrativas estrangeiras sobre a Reforma do Aparelho Administrativo do Estado Brasileiro. É o caso, por exemplo, da *New Public Management* (NPM), ou a Nova Gestão Pública, em que o enfoque central reside na adaptação e na transferência de conhecimentos gerenciais existentes no setor privado para o serviço público, pressupondo a diminuição do tamanho da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a criação de dispositivos voltados à responsabilização dos atores políticos.

A NPM incorpora experiências internacionais, como as da Inglaterra, Estados Unidos e Nova Zelândia, bem como orientações de agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), que difundiram, aos países em desenvolvimento, a necessidade de se adotar uma reforma administrativa como meio para a assistência financeira por estes órgãos. Isso pode ser verificado em um documento de 1997 do Fundo Monetário Internacional, em que o órgão destaca a necessidade de uma **governança econômica**, tecendo orientações aos países sob sua **vigilância**. Diz o documento:

A boa governança é importante para os países em todas as fases de desenvolvimento. Nossa abordagem é a de concentrar-se nos aspectos da boa governança dos que estão mais estreitamente relacionados com a nossa vigilância sobre políticas macroeconômicas, ou seja, a transparência das contas do governo, a eficácia do público na gestão de recursos, a estabilidade e transparência da economia e regulamentar o ambiente para a atividade do setor privado (USA, 1997, p. 4, tradução livre)<sup>23</sup>.

O FMI faz orientações aos países considerados em **fase de desenvolvimento** para que adotem uma **boa governança**, a partir de dispositivos bem especificados: a transparência, a eficácia, a prestação de contas e a abertura para o setor privado. Instituições financeiras como o FMI e o Banco Mundial estão entre aquelas que defenderam, já em 1989, no Consenso de Washington, as práticas de abertura econômica e de liberalização do Estado, nas quais a solução consistiria na adoção de políticas neoliberais de caráter modernizador, que combateriam a obsolescência das estruturas econômicas e políticas vigentes. O apoio técnico e financeiro que disponibilizam está associado ao cumprimento de tais medidas.

No caso brasileiro, observamos com clareza a incorporação dos dispositivos da governança ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. É o que podemos perceber, por exemplo, em um trecho deste, em que se justifica a reforma,

---

<sup>23</sup> Texto original: “*Good governance is important for countries at all stages of development. Our approach is to concentrate on those aspects of good governance that are most closely related to our surveillance over macroeconomic policies—namely, the transparency of government accounts, the effectiveness of public resource management, and the stability and transparency of the economic and regulatory environment for private sector activity*” (USA, 1997, p. 4).

dizendo se tratar uma **tendência**, pela qual “pretende-se reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente” (BRASIL, 1995, p. 13).

Reformar o aparelho do Estado significa, assim, garantir a ele maior governança, ou seja, **maior capacidade de governar**, criando-lhe condições de implementar as leis e políticas públicas correspondentes. Uma dessas condições descritas no PDRAE é a transformação das autarquias em “agências autônomas”, por meio da descentralização e do controle sobre os resultados. Outra condição é a criação de um **tipo especial** de organizações públicas não estatais, que tornariam os serviços sociais **muito mais eficientes e competitivos**: as “organizações sociais” (BRASIL, 1995). Os serviços considerados **não exclusivos do Estado** (entre eles, a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa científica) são inseridos em um setor denominado **público não estatal**. De acordo com o Plano Diretor,

O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal (BRASIL, 1995, p. 60).

Observamos que a reforma pretende, com a estratégia da criação das organizações sociais, reduzir o papel do Estado no sentido da execução ou prestação direta desses serviços, estabelecendo, para isso, parcerias com a sociedade. Fica mantido, entretanto, o seu papel de **regulador e coordenador**, para o que prevê, inclusive, a criação de órgãos ou instituições específicas. Nessa perspectiva,

[...] busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura (BRASIL, 1995, p. 13).

A descentralização exerce função estratégica nesse contexto. Elencada como uma medida capaz de aumentar a eficiência administrativa por meio da redução dos níveis hierárquicos, ela também está associada à necessidade de reduzir a ação do Estado na execução de serviços. Ela se configura, por isso mesmo, mais como ação **desconcentradora** de determinadas tarefas do que, de fato, descentralizadora, à medida que não altera o núcleo de poder. Descentralizar implica “redistribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações nos núcleos de poder” e tem como requisito “a redefinição dos papéis desempenhados por todas as esferas governamentais: federal, estadual e municipal” (VIRIATO, 2004, p. 39).

A **autoridade reguladora** do Estado, conforme expressão construída por Dale (1995) e que diz respeito ao controle do sistema de maneira institucional, fica bastante evidenciada na leitura do Plano Diretor da Reforma brasileiro. Defendem-se, nele, o desenvolvimento de sistemas seguros de regulação bem como a criação, reorganização e fortalecimento de órgãos de regulação (BRASIL, 1995). O objetivo está em garantir que os esforços estejam voltados ao alcance dos resultados, característico em uma administração de cunho gerencial.

Objetivando identificar diferentes formas de regulação, considerando as formas de monitoramento e controle originadas em instâncias superiores do governo ou por detentores de autoridade legítima, Maroy e Dupriez (2000) desenvolveram o conceito de “regulação institucional”. Para os autores, a expressão diz respeito às práticas de controle acionadas por uma autoridade reconhecida, por meio das quais “são implementadas ações por uma instância (governo, uma hierarquia, organização) para orientar as ações e interações dos atores sobre as quais têm alguma autoridade” (MAROY; DUPRIEZ, 2000, p. 76, tradução livre)<sup>24</sup>. Nessa direção, “a regulação é entendida no sentido ativo de processo social de produção de *regras do jogo*, para resolver os problemas de interdependência e de coordenação” (MAROY; DUPRIEZ, 2000, p. 76, tradução livre)<sup>25</sup>. Ela também pode ser considerada “uma forma de regulação estatal ou hierárquica que se quer racional e orientada para objetivos específicos” (MAROY; DUPRIEZ, 2000, p. 76, tradução

---

<sup>24</sup> Trecho original: “*Une deuxième acception plus institutionnelle de la notion fait référence au contrôle des actions par une autorité reconnue. Il s'agit alors de l'ensemble des actions mises en oeuvre par une instance (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité*”.

<sup>25</sup> Trecho original: “*La régulation est entendue au sens actif de processus social de production des règles du jeu permettant de résoudre les problèmes d'interdépendance et de coordination. Cette acception est proposée par des théoriciens*” (MAROY; DUPRIEZ, 2000, p. 76).

livre)<sup>26</sup>, que acontece, sobretudo, por três vias: “recolha regular de informações, avaliação e tradução em ação institucional” (MAROY, 2000, p. 86)<sup>27</sup>.

Tal caracterização encontra semelhança com o objetivo proposto pelo Plano Diretor com a introdução de novas formas de gestão, já que, de acordo com o documento,

O que se busca é não apenas uma mudança nas formas de gestão mas também da cultura das organizações, no que diz respeito à cooperação entre administradores e funcionários. Tem como objetivo a introdução de novos conceitos e técnicas de gestão pública, baseados no desempenho, na redução ao mínimo dos erros, e na participação dos funcionários na definição dos processos de trabalho (BRASIL, 1995, p. 62).

Observamos que a regulação, como controle exercido por autoridade legítima, está voltada a garantir a coesão das ações dos sujeitos envolvidos no processo, de modo a viabilizar o constante ajustamento das práticas em relação a objetivos à priori estabelecidos.

Se, numa primeira aproximação, a regulação encontra-se associada ao contexto em torno da reforma da administração do Estado – em que este, ao adotar uma **nova administração pública**, gerencial e baseada nos resultados, necessita criar dispositivos de controle e avaliação –, é possível também observar a regulação associada à desregulação, conforme identificado por Barroso (2005). Nesse sentido, a ocorrência do termo regulação aparece “associada, por oposição, ao conceito de **desregulação**”, que “pretende sublinhar uma ruptura com os modelos **tradicionais** de intervenção do Estado na coordenação e pilotagem do sistema público” (BARROSO, 2005, p. 732, grifos na fonte). Tal ruptura ocorre em “países onde se verificam mudanças de cariz conservador e neoliberal”, onde “o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados” (BARROSO, 2005, p.733).

A regulação, nesse horizonte, pode ser compreendida como a iniciativa de o Estado, no lugar de privatizar, apenas transferir a prestação de serviços para o público

---

<sup>26</sup> Trecho original: “*Et pourrait être considérée comme une forme de régulation étatique ou hiérarchique qui se veut rationnelle et orientée vers des objectifs précis*” (MAROY; DUPRIEZ, 2000, p. 76).

<sup>27</sup> Trecho original: “[...] *la collecte régulière d’informations, l’évaluation de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles*” (MAROY, 2000, p. 86).



não estatal. Neste caso, o Estado não figura como o responsável pela produção direta dos bens e serviços, mas é quem regula a produção e a distribuição destes.

Essas rupturas nas formas tradicionais de intervenção estatal também podem ser compreendidas, de acordo com Ball (2001, p. 104), como processos de **re-regulação**, à medida que

representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996) denomina “desregulamentação controlada”. [...] uma nova relação do Estado com o setor público é pensada, sobretudo “na exploração de alternativas que orientem o provimento público” e tornem o provimento de serviços “contestável e competitivo”; “a mercantilização e a privatização são opções políticas importantes neste contexto”.

Tanto a regulação como a desregulação e re-regulação apontam para a modificação na forma de intervenção estatal e de um novo vínculo do Estado com a atividade pública. Do ponto de vista conceitual, a re-regulação é um modelo interpretativo que analisa não somente as novas formas de controle e monitoramento adotadas no próprio Estado, a partir da reorganização de sua gestão interna, mas também os novos arranjos que este opera em conjunto com o mercado, na consolidação de acordos e parcerias para a coordenação das políticas e da ação pública.

Na educação brasileira observamos o surgimento de propostas de terceirização não só de serviços (como transporte, limpeza, manutenção), mas também da própria gestão escolar. É o caso do Estado de Goiás, que em 2015 entregou a gestão de 25% (vinte e cinco por cento) das cerca de 1.000 escolas estaduais para organizações sociais (MONTEIRO, 2015). Na mesma direção está a denominada “Reorganização Escolar”<sup>28</sup>, proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no governo de Geraldo Alkmin, também no ano de 2015, que propunha organizar as escolas por ciclos (primeiros anos do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio), com o consequente fechamento de unidades e reestruturação de mais outras. A proposta gerou intensa mobilização social e ocupação de cerca de 200 escolas pelos estudantes, contrários à medida, sob a alegação de que a reorganização acarreta em quantidades maiores de alunos por

---

<sup>28</sup> As informações sobre a “Reorganização Escolar” foram obtidas no site da Secretaria da Educação do governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

sala, remanejamento e demissões de professores e outros funcionários terceirizados, bem como no aumento da distância a ser percorrida para se chegar à escola.

Embora a justificativa oficial para essa reorganização tenha sido a necessidade de adequação pedagógica, é possível inferir que o objetivo seja o da racionalização econômica. Como sabemos, é por meio do apelo à escassez de recursos públicos que se preparam as condições para o “estado mínimo” e para a mercantilização dos serviços públicos.

Os exemplos trazidos reforçam o entendimento de que a re-regulação não significa apenas que o Estado encontrou novas formas de controle e monitoramento por meio da reorganização de sua gestão interna, mas também que esse controle se efetiva nos novos arranjos e parcerias com o setor privado, o que coaduna com as orientações feitas pelo Banco Mundial aos países receptores de empréstimos, conforme demonstraremos na terceira seção.

## 2.4 REGULAÇÃO: PARA QUE A REPRODUÇÃO SE REALIZE APESAR DE TUDO

Foi na Escola Francesa de Regulação (ou Escola da Regulação) que se originou a Teoria da Regulação, ainda na década de 1970. Uma das primeiras produções dessa escola é o texto “*Régulation et crises du capitalisme*” (1976), de Michel Aglietta<sup>29</sup>, que, em razão de tal estudo, passou a ser considerado um expoente da Escola.<sup>30</sup>

Aglietta (1979), procura demonstrar a importância de uma teoria da regulação do capitalismo, apontando que tal regulação estaria relacionada com a necessidade de esse sistema garantir o seu próprio equilíbrio, como forma de resposta às suas crises. Para tanto, o autor procura evidenciar as transformações do capitalismo (na relação salarial, nas formas de produção e acumulação de capital, nos processos de trabalho, nos modos de consumo), relacionando tais transformações à necessidade

---

<sup>29</sup> Em um estudo intitulado “Crises capitalistas e a escola francesa da regulação” (2000), o professor e pesquisador João Ildebrando Bocchi destaca a contribuição de Michel Aglietta para a ER, afirmando ser este um de seus mais importantes teóricos. De acordo com Bocchi (2000), o marco fundador da ER é a tese doutoral de Aglietta, defendida em 1974 e publicada em 1976, “*Régulation et crises du capitalisme*”, em português, “Regulação e crises do capitalismo”. Nessa tese, é desenvolvida uma pesquisa sobre a inflação e a crise econômica na França no início da década de 1970 e são investigados os reflexos desses dois fatores sobre as relações de produção capitalista. Dessa pesquisa participaram outros regulacionistas como Robert Boyer e Alain Lipietz, que vieram a integrar o núcleo mais representativo da ER (BOCCHI, 2000).

<sup>30</sup> Nascimento (1993), Possas (1988), Bocchi (2000), Oliveira D. (2005).

de garantir a sobrevivência desse modelo econômico. Essas transformações seriam os mecanismos de ajustamento (ou de regulação) por onde garantir tal sobrevivência. Aglietta foi seguido por outros teóricos regulacionistas, como Robert Boyer<sup>31</sup> e Alain Lipietz<sup>32</sup>, que, de modo semelhante, buscaram, por meio de uma análise histórica do capitalismo, apreender permanência deste sistema, apesar de seus conflitos e crises.

A partir das repercussões do trabalho de Aglietta, desenvolve-se um conjunto de pesquisas e aglutina-se um conjunto de pesquisadores que irão aprofundar esta problemática teórica, matizar certas percepções, corrigir certos conceitos, acrescer o instrumental teórico, ampliar seu campo de reflexão, redundando na hoje conhecida Teoria da Regulação. O crescimento capitalista e suas crises, sua variedade no tempo e no espaço, vinculado às formas sociais em vigor, torna-se para os regulacionistas o centro da análise econômica (NASCIMENTO, 1993, p. 120).

A ER representa uma corrente do pensamento econômico que toma como campo de reflexão a crise dos Estados Unidos, a partir do final dos anos de 1960 e início da década de 1970. Trata-se de uma “vertente peculiar de pensamento econômico que se desenvolve, na segunda metade do século XX, como alternativa teórica de compreensão do sistema capitalista” e que “surge da necessidade de se incorporar novos conceitos para melhor apreender e explicar as crises do capitalismo, sobretudo a terceira grande crise do sistema ocorrida na década de 1970” (CARVALHO, 2008, p. 13). A Escola Francesa da Regulação nasce com objetivo de desenvolver um referencial teórico de análise da economia capitalista

---

<sup>31</sup> Robert Boyer foi um economista francês e, assim como Michel Aglietta, tornou-se um dos principais autores regulacionistas. De acordo com Mello Filho (2016), em meados de 1970, Boyer, Aglietta e Lipietz trabalhavam em órgãos de planejamento do governo francês. Nesse período, o papel dos economistas nesses órgãos incluía a interpretação de dados de médio e longo prazo e a construção de modelos macroeconômicos de inspiração keynesiana. Esse foi o autor que talvez mais contribuiu para a consolidação da regulação como teoria, tendo em vista que se dedicou a analisar e fundamentar os principais conceitos que a explicam, como modos de produção, relação salarial e divisão social e técnica do trabalho (BOYER, 1990). Em 1986, Boyer publica o livro *La théorie de la régulation: une analyse critique* (A teoria da regulação: uma análise crítica), em Paris, obra que segue até hoje como referência para os estudos da ER, sendo considerado um dos trabalhos mais completos a respeito da teoria (BOCCHI, 2000).

<sup>32</sup> Alain Lipietz é outro importante autor da Teoria da Regulação. Será ele quem afirmará que o Estado é a forma arquetípica de toda a regulação e que é nele que se regula a luta de classes (LIPIETZ, 1988). Lipietz destacava as formas de regulação do Estado na política econômica e que, além da reprodução do sistema capitalista, tal intervenção visa garantir também a reprodução social. Entretanto, rejeitava a ideia do determinismo histórico, alegando que tal posicionamento não explica a variedade das relações sociais e das formas de regulação e que, portanto, as relações sociais são sempre construções históricas (POSSAS, 1988).

que supere os modelos da economia neoclássica, já que a reincidência das crises econômicas capitalistas, após os “trinta gloriosos” anos de crescimento econômico norte-americano e dos outros países desenvolvidos, “recoloca em discussão o caráter cíclico do capitalismo, que parecia ter sido eliminado pelo manejo eficiente das políticas econômicas keynesianas” (BOCCHI, 2000, p. 27).

Sobre o nascimento da Teoria da Regulação (TR) e sua perspectiva de análise, Conceição (2002) afirma que “a proposta teórica da Escola de Regulação (ER) nasceu do livro de Michael Aglietta (1979), como um campo de pesquisa bem delimitado, caracterizado pela oposição às concepções de racionalidade substantiva do pensamento neoclássico”, e que, ao mesmo tempo, encontra-se “filiado ao pensamento de Marx” (CONCEIÇÃO, 2002, p. 133).

As raízes marxistas, presentes no pensamento de Aglietta (1979), são verificáveis à medida que suas análises não se constroem fora da totalidade do movimento histórico que caracteriza as relações sociais, já que, para além da crise em si, o autor se debruça sobre a compreensão das relações de trabalho, do movimento sindical e, inclusive, da luta de classes. A própria concepção de que as crises são endógenas ao sistema capitalista é reconhecível na análise e produção teórica nos regulacionistas. É do conceito de crise endógena, conforme formulado por Marx, que partem os regulacionistas para formular uma tipologia mais didática dos tipos de crise contidos na história econômica do capitalismo (NASCIMENTO, 1993). A Escola da Regulação assume, como pressuposto, o fato de que o sistema capitalista é, por natureza, instável e, portanto, sujeito a tais crises cíclicas (BOYER, 1986; AGLIETTA, 1979; LIPIETZ, 1984), cujos intervalos de recuperação não são mais que “episódios de curta duração” (AGLIETTA, 2012, p. 15).

O contexto de nascimento da regulação como teoria, como política e como medida administrativa é marcado pelo surgimento da crise do sistema capitalista que, sendo-lhe endógena, necessita de mecanismos externos que lhe restabeçam o equilíbrio (NASCIMENTO, 1993). É, então, por meio desses mecanismos externos que são criadas as condições objetivas que possibilitam a permanência e a continuidade do sistema, mediante a forte presença e intervenção do Estado, não mais como provedor direto, mas como coordenador e avaliador, isto é, regulador.

Os temas tratados pela Escola de Regulação são bastante característicos, e, nas proposições de seus teóricos, é possível observar o objetivo de, a partir da análise econômica, projetar a compreensão da regulação para os campos político e

social, extrapolando o campo econômico. A sua teoria procura “tratar com abrangência e profundidade teórica os processos de transformação da economia sob a ótica da acumulação de capital”, abordando elementos situados para além da análise econômica “em direção aos elementos que conferem coesão social, em particular ao papel do Estado” (POSSAS, 1988, p. 195).

Sob a perspectiva da produção teórica de Aglietta (1979), Oliveira D. (2005, p. 757) considera que este teórico regulacionista

[...] nos ensina que estudar um modo de produção é colocar a descoberto quais são as relações determinantes que se reproduzem nas e pelas transformações sociais, verificar as formas sob as quais se realizam e discutir as causas em que essa reprodução se vê acompanhada de rupturas em diferentes pontos do sistema social.

Daí podemos inferir que, embora a regulação tenha como princípio gerador a garantia da reprodução econômica, não basta que ela se realize somente neste campo, sendo necessário efetuar-se em outras áreas também, como no campo das relações sociais. A escola, como produto dessas relações, pode ser inclusa nessa relação.

Partindo do princípio de que na sociedade capitalista se encontram forças divergentes, o conceito de regulação na Escola Francesa adquire contornos que possibilitam compreendê-lo a partir da criação de normas, de instituições e de regularidades que permitem, por meio de certo ajustamento, fazer com que tais conflitos e divergências não se agudizem e que a reprodução da sociedade seja possível, mesmo quando permeada por contradições. É a partir desse ponto de vista que Aglietta (1979), em suas primeiras formulações a respeito da regulação, dirá que ela é aquilo que se faz necessário para garantir a reprodução do conjunto de sistema, apesar do conjunto de suas contradições (BOYER, 1990). Ou seja, a reprodução do capitalismo depende da organização de mecanismos que assegurem a reprodução da estrutura econômica e das relações sociais vigentes, corrigindo as distorções e desequilíbrios próprios de sua natureza contraditória.

O Estado se configura como uma das instituições mais importantes na construção de medidas que arrefecem os descontentamentos, camuflam as contradições derivadas da acumulação e centralização do capital por uma classe hegemônica e neutralizam os movimentos sociais. Seja por meio do assistencialismo,

da criação de leis ou também por meio de coerção, o Estado coloca em prática uma regulação não somente econômica, mas também social.

Aglietta (1979) considerava que tratar sobre a regulação de um modo de produção implica em evidenciar as formas pelas quais se reproduz a estrutura determinante de uma sociedade (AGLIETTA, 1979). É por esse motivo que o conceito de regulação é, com frequência, associado à noção de reprodução. Possas (1988), recorrendo à definição construída por Lipietz (1984), destaca que a “regulação de uma relação social é a maneira pela qual essa relação se reproduz, apesar de seu caráter conflitual, contraditório” (POSSAS, 1988, p. 196). Tal conceituação é importante no sentido de contribuir para a compreensão das relações sociais como processo histórico, nunca acabado e em permanente construção, que envolve sempre interesses divergentes.

A Teoria da Regulação, dessa forma, tem, em seu núcleo teórico, a análise da regulação estatal sob o capitalismo, recorrendo, para isso, a um conjunto de conceitos explicativos das relações econômicas e sociais dele decorrentes. Trata-se, pois,

[...] de um conjunto articulado de conceitos que objetiva explicar, de um lado, o crescimento capitalista e, de outro, suas crises cíclicas. Crescimento e crise entendidos como parte de um mesmo todo, de caráter endógeno, e que necessitam, como tais, de um corpo único de conceitos para ser compreendido (NASCIMENTO, 1993, p. 121).

A percepção do movimento econômico do capitalismo como momentos de crescimento e crise permite interpretá-lo como movimento dinâmico, não estático. Por consequência, possibilita também concluir que as estratégias de regulação não serão estáticas ou acabadas, mas em constante construção e reconstrução.

Em “Regulação e Crises do Capitalismo”, Aglietta (1979) demonstra que o capitalismo não pode existir sem a construção de instituições sociais que permitam sua contínua reprodução. A reprodução econômica não se encontra bloqueada pela “irrupção de catástrofes naturais ou eventos externos” (NASCIMENTO, 1993, p. 121), pois, se assim o fosse, as disfunções do sistema poderiam ser controladas e haveria sempre tendência ao equilíbrio. Logo, a crise diz respeito a um episódio no qual a dinâmica econômica e social entra em contradição com o processo de desenvolvimento que a impulsiona.

Os processos regulatórios são sempre reforçados por procedimentos de regulamentação, que estão centrados na definição e controle dos procedimentos, isto é, dos meios e dos processos que conduzirão a determinado resultado esperado. Em linguagem administrativa, seriam os *inputs* (dados de entrada) e os *outputs* (dados de saída), isto é, o gerenciamento de atividades, recursos e produtos (CHIAVENATO, 2003). A regulação, assim compreendida, representa um mecanismo de controle estratégico, que busca alinhar procedimentos e resultados a indicadores prévios. Entretanto, se um sistema computacional funciona a partir de *inputs* e *outputs*, os sistemas sociais, por sua vez, baseiam-se em constructos humanos e derivam da ação coletiva de diferentes sujeitos, numa mediação que é também histórica.

Tal entendimento nos leva a considerar que a reprodução da estrutura social não está determinada nem garantida pela instituição de processos regulatórios. A sua eficácia não está associada, de forma direta, às suas proposições. As respostas dos indivíduos e dos grupos sociais não são obtidas de modo automático e mecânico. Pelo contrário, a ocupação de determinado lugar na hierarquia social não é passiva, “o desempenho do papel não é igual e a subjetividade não é um simples acessório; enfim, as relações sociais são revestidas de uma qualidade intrínseca: sua plasticidade” (NASCIMENTO, 1993, p. 126).

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar o processo intenso de mudanças econômicas, políticas e culturais que têm instaurado novas formas de gestão econômica, de definição e de implementação de políticas públicas e também de controle social. Trata-se de “novos modos de regulação”, em que o Estado figura como o “elemento regulador” do processo, que define sempre novas estruturas de funcionamento, com vistas a garantir a coesão social (OLIVEIRA D., 2005). Nesse sentido, é importante considerar as alterações que se operam sobre o mundo do trabalho, sobre as relações de trabalho, sobre as condições de trabalho. A flexibilização dessas relações, a perda de estabilidade, os processos de terceirização e a conseqüente precarização das condições de trabalho também são representativas de determinada regulação sobre o trabalho.

A necessidade de estabelecermos **modos de regulação** na dinâmica social corresponde à necessidade de conciliarmos as divergências originadas nas contraditórias relações sociais, conciliação esta que é a garantia da reprodução

social (NASCIMENTO, 1993). Dessa forma, o conceito de regulação é entendido dentro dos seguintes parâmetros e tendo em vista os seguintes objetivos:

- i) Reproduzir as relações sociais fundamentais através de um conjunto de formas institucionais determinadas;
- ii) Sustentar e dirigir o regime de acumulação em vigor;
- iii) Assegurar a compatibilidade dinâmica de um conjunto de decisões descentralizadas (NASCIMENTO, 1993, p. 127).

Se consideramos que as relações sociais são, por essência, contraditórias, a regulação teria, então, a finalidade de homogeneizar determinados comportamentos não desejados. Dito de outro modo, ela representa, na dinâmica social, uma normatização de comportamentos com vistas à amenização de seu caráter conflitual. Podemos dizer que, por essa razão, ela contém em si um princípio fundamental de reprodução das relações sociais. A educação, como processo facilitador de coesão social, tem relevante papel na reprodução de tal regularidade, conforme ensina a sociologia da educação, com destaque a Bourdieu (1998, p. 41), quando explica o caráter homogeneizante da escola e sua função de conservação social, à medida que “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.”

Nesta seção, buscamos estabelecer uma reflexão sobre a regulação das políticas públicas no contexto de reorganização administrativa do Estado, durante a década de 1990, almejando identificar e analisar os principais mecanismos de controle e avaliação, originados a partir da reforma administrativa do Estado, e de que forma esses mecanismos passaram a desenhar um modelo de regulação não só econômico, mas também social.

Sabemos que, como parte da política social maior, a educação incorpora os elementos macroestruturais estando sujeita às políticas econômicas. Nesse sentido, em que medida o PDE Escola que, conforme evidenciamos, surge alinhado à reforma do Estado, corresponde a um instrumento de regulação da política educacional nacional? É possível afirmar que o objetivo da criação da ferramenta denominada PDDE Interativo está de acordo com o enunciado nos manuais do MEC, de melhorar a gestão da escola e os resultados de aprendizagem? Como e por que o Banco Mundial tem influenciado os seus países parceiros a criarem sistemas de informação para a gestão escolar?



Deste ponto em diante, procuraremos responder a essas e outras questões, partindo do entendimento sobre como ocorre a institucionalização da influência internacional na regulação da política educacional local, levando os processos regulatórios a tornarem-se medidas políticas e administrativas.

### 3 REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PDDE INTERATIVO

Inserida no âmbito maior das políticas sociais, a educação, assim como as outras necessidades da existência humana, é determinada historicamente e relacionada com a materialidade em determinada formação social. Tais políticas sociais fazem parte do movimento de correlação de forças entre o Estado e a sociedade, integrando um campo de disputa que envolve também interesses políticos e econômicos. Elas se “inscrevem num contexto complexo de pressões das várias classes sociais e nos limites estruturais da economia” (FALEIROS, 2006, p. 32). Por meio das políticas sociais, o Estado incorpora o atendimento às necessidades sociais mínimas ao mesmo tempo em que garante as condições de reprodução da força de trabalho e produção de riquezas. O capital valoriza-se por meio da exploração desta força de trabalho, logo, a “existência da relação social de exploração é a condição do processo de acumulação” (FALEIROS, 2006, p. 32).

A reforma educacional, implementada no Brasil nos anos de 1990, parece corresponder a essa necessidade de valorização do capital, tendo em vista o fato de ter sido definida segundo os interesses hegemônicos do capitalismo financeiro mundial, mediatizada por organismos internacionais (OLIVEIRA; FONSECA, 2005). Evidência disso é o próprio Fundescola (programa originário do PDE Escola), cujo financiamento provém do Banco Mundial e é resultante de um acordo entre este e o MEC. O PDE Escola, como um dos desdobramentos desse acordo, introduz uma lógica administrativa empresarial à gestão escolar e associa mecanismos que objetivam ampliar o grau de gerenciamento sobre **o que** a escola produz e **como** produz.

Nesta seção buscaremos investigar, de maneira mais específica, a regulação das políticas educacionais no âmbito da gestão. O principal referencial de análise foram as pesquisas desenvolvidas por Dalila Andrade Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), que discutiu questões relativas à regulação das políticas educacionais em três países da América Latina: Argentina, Brasil e Chile. Com ênfase às mudanças ocorridas no âmbito da legislação educacional nesses países, a pesquisadora explica que se observou, no âmbito das reformas administrativas pós-burocráticas, “uma nova política educativa que se traduz em diferentes mecanismos de regulação” (OLIVEIRA, 2009, p. 45). Além da investigação sobre as mudanças na legislação, a autora também analisa os

documentos produzidos pelos organismos internacionais, ligados à ONU e que, de alguma forma, estabelecem relação com as orientações para a educação.

Também buscamos apoio nas pesquisas desenvolvidas por Myriam Feldfeber, da Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina. Feldfeber (2007) analisou a formação de professores e a questão do trabalho docente, pontuando as alterações que foram incorporadas nas agendas educacionais nos últimos anos. A seu ver, novas formas de regulação são propostas no contexto das transformações econômicas e por via das orientações dos organismos internacionais.

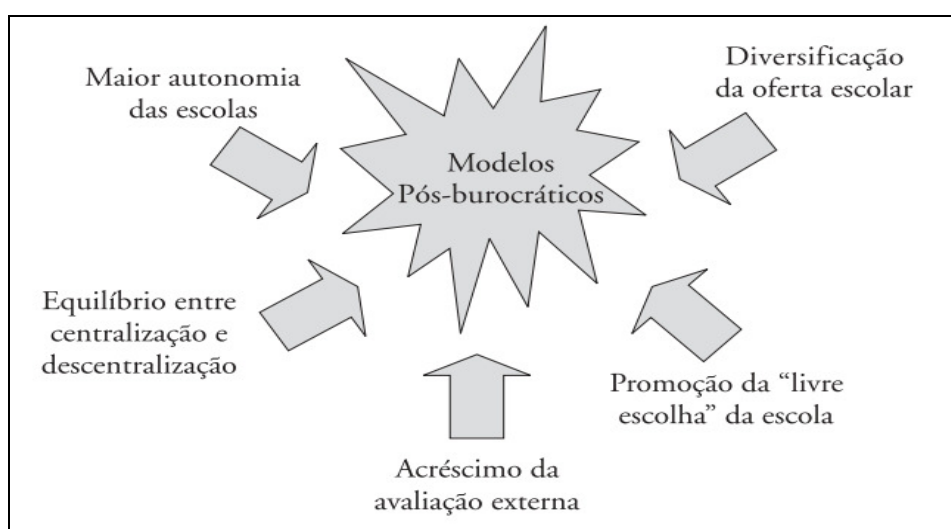
Nossa pesquisa nos levou a conhecer os estudos sobre regulação da política educativa em dois países da Europa: França e Portugal. Em Portugal, o nome mais expressivo no assunto é do pesquisador João Barroso, que é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Seguindo o mesmo desenvolvimento do contexto brasileiro, Barroso (2006) destaca que as mudanças, ainda em curso, na natureza e na função do Estado, é que estão na base da interpretação do que vem a ser a regulação das políticas públicas e educacionais. O autor situa a sua análise no contexto de mudança global dos modos de regulação da educação e aponta para a emergência de uma “regulação pelo mercado” (BARROSO, 2003).

Na França, por sua vez, destacamos os estudos realizados por Christian Laval, que é professor de sociologia da Universidade *Paris-Ouest Nanterre-La Défense*. Em síntese, o autor argumenta que o Estado reformado, segundo a ótica do neoliberalismo e do gerenciamento moderno, passa a ser guiado pelos novos princípios da ação pública e fica conhecido por definir as grandes perspectivas e avaliá-las, mensurando os seus resultados estatísticos e permitindo o que denominou de “pilotagem” das unidades locais e periféricas (LAVAL, 2004).

Embora em lugares tão diferentes do mundo (Brasil, Argentina, Chile, França e Portugal), com características econômicas, sociais, culturais e educacionais particulares, observamos recorrências importantes no que diz respeito às reformas educativas e nos modelos de regulação subjacentes. Buscando compreender os motivos que tornam essas semelhanças possíveis, chegamos a um importante conceito, fundamentado por Azevedo (2007), o de “regulação transnacional da educação” e que diz respeito à construção de um modelo educativo mundial, viabilizado pelas reformas dos Estados nacionais sob a égide do neoliberalismo. A emergência de modelos pós-burocráticos nos Estados reformados

e a evolução da intervenção do Estado na educação nos permitem a observação de convergências em meio às peculiaridades locais. Um importante projeto europeu de investigação, coordenado por Barroso (2005), envolvendo cinco países (Bélgica francófona, França, Hungria, Portugal e Reino Unido – Inglaterra e País de Gales), identificou um conjunto de convergências significativas na emergência de novos modos de regulação das políticas educativas, para as quais a Figura 1 é bastante elucidativa.

**Figura 1** – Convergências dos modelos de regulação das políticas educativas



Fonte: Barroso (2005, p. 737).

A emergência de referenciais políticos neoliberais e a crise do Estado providência são alguns dos fatores apontados pelo autor para que sejam possíveis tais convergências em contextos distintos. Embora o caso brasileiro não tenha sido analisado pela referida investigação, já evidenciamos, neste estudo, pelo menos três políticas nacionais condizentes com a figura acima: a maior autonomia das escolas, o equilíbrio entre centralização e descentralização e o acréscimo da avaliação externa. Embora não pratiquemos, ainda, a “livre escolha”, a última reforma do ensino médio brasileiro (medida provisória nº 746/2016) nos permite visualizar a consolidação de estratégias de individualização dos percursos escolares, realidade não tão presente na educação pública nacional até então (BRASIL, 2016a)<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Segundo a redação da MP nº 763/2016, o currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e por itinerários formativos específicos, definidos em cada sistema de ensino. Ainda, especifica que haverá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016a).

Com o objetivo de discutir os desdobramentos da regulação das políticas educacionais nacionais, traremos à luz, nesta seção, os principais aspectos do PDDE Interativo, buscando apontar suas vinculações às orientações preconizadas pelo Banco Mundial no documento “Estratégia 2020 para a Educação”. A escolha deste documento se deve ao fato de que, nele, os “países parceiros” são orientados a desenvolverem uma **cultura de monitoramento**, indicando a criação de ferramentas que permitam a construção de um banco de dados *online*, que servirão para orientar as reformas no sistema educacional (WORLD BANK, 2011).

Buscamos validar a hipótese de que a partir do momento em que o PDE Escola passa a ser PDDE Interativo, criam-se as bases práticas, legais e institucionais para a ampliação do controle e do monitoramento da educação nacional e que, por seu escopo, conformam-se às orientações do documento do BM, acima referido.

### 3.1 REGULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: REFLEXOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

As questões colocadas pela reforma e reorganização do Estado, motivadas, sobretudo, pela reestruturação produtiva em escala global, estão no centro do debate político atual. É a partir desta que se origina uma série de medidas políticas e legislativas que afeta a administração pública em geral e, também, a educação. A descentralização, a autonomia das escolas, o apelo à participação local, as avaliações em escala e a prestação de contas são elementos que incorporam o quadro das reformas educativas.

É o que verificamos, por exemplo, com a questão da gestão dos recursos financeiros, que passou a ser mais desconcentrada às unidades escolares e guiada por indicadores de desempenho e qualidade, segundo orientações do Banco Mundial.

O gerenciamento dos recursos financeiros, na avaliação do banco, deve ser de responsabilidade mais descentralizada/desconcentrada, incentivando-se as instituições educacionais a se tornarem o mais autônomas possível. Este gerenciamento deve ser balizado por um conjunto de indicadores, padronizados por aquela metodologia gerencial que ficou conhecida como “gestão da qualidade”. [...] o

próprio Banco Mundial reconhece que financia muito pouco de todos os gastos em educação nos países pobres. Mas, nem por isso, sua influência é pequena. As relações que o banco mantém no mundo do alto capital financeiro são decisivas para a obediência aos seus ditames (SOUZA, 2003, p. 20).

Algumas das características da gestão da qualidade, derivadas de metodologias gerenciais tais como planejar, estabelecer objetivos e metas, construir métricas, acompanhar indicadores, analisar resultados e propor planos de ações preventivas ou corretivas, aparecem como cláusula de contrato no acordo de empréstimo entre o BM e o MEC, que deu origem ao FUNDESCOLA. Lá, encontra-se especificada a criação de órgãos, projetos e ações em nível local, esperadas pelo BM para o repasse das parcelas, tais como a criação de unidades executoras para a gestão financeira, ações de fortalecimento do conselho escolar, promoção do comprometimento público no processo educacional e participação dos pais na gestão da escola por meio de financiamento de subprojetos, além de subprojetos de recuperação administrados pela escola (BRASIL, 2002a).

Tais ações, que no contrato aparecem associadas à ampliação da qualidade da gestão escolar, impõem, à escola, obrigações e responsabilidades que nem sempre condizem com as suas condições objetivas. Além de condições financeiras e estruturais nem sempre favoráveis ao melhor desempenho das escolas, há entraves de ordem técnica e burocrática, como a definição, à priori, de onde, como e quanto investir, engessando, por vezes, o gestor escolar numa inversão da autonomia a que se propõe.

Ou em outras palavras, tem a escola sobre as novas tarefas que ela passa a ter (como a definição do seu próprio currículo, a definição do calendário escolar, a aquisição por ela própria do material escolar, dos recursos para reformas e reparos nas suas instalações, da contratação de mão-de-obra para realização de serviços diversos, dentre outras...) algum grau de autonomia real? Ou, mais relacionado às questões financeiras, as condições objetivas do cotidiano escolar permitem à escola aplicar os recursos financeiros que recebe onde deseja, ou onde acha que é prioritário? Com a quantia de dinheiro público que a escola recebe, pode ela atender a todas as suas necessidades e construir autonomamente uma lógica de investimentos de acordo com o que apresenta o seu projeto político-pedagógico? E, por fim, a escola tem algum grau de autonomia na definição da quantia de recursos que recebe, considerando a população que ela atende, a localização, as condições objetivas que a estrutura do prédio escolar apresenta e, principalmente, os objetivos expressos no seu projeto político-pedagógico? (SOUZA, 2003, p. 40).

É possível observar que, de fora para dentro das escolas, são projetadas ações em nome da autonomia, da descentralização, da qualidade, mas que não encontram relação com o que estão preparadas para incorporar e atender, pelo contraditório fato de que, na realidade, elas não possuem pleno poder decisão e liberdade de gestão, sendo que tais elementos são, com frequência, evocados de forma artificializada.

Por outro lado, tais elementos podem ser compreendidos em um contexto de regulação na medida que se referem a medidas voltadas a determinado ajustamento das ações, visando garantir o alcance de metas e resultados preestabelecidos. Ao passo que regulam, também enquadram, controlam, fazem convergir ações num “processo ativo de produção de regras de jogo”, que “compreende não apenas a definição de regras (normas, injunções, estrangulamentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento” (BARROSO, 2006, p. 13).

A regulação no campo educacional surge mesmo com esse princípio, ou seja, como medida política e administrativa, voltada ao monitoramento e controle e que se concretiza em campos estratégicos do sistema escolar.

Na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais **técnico**, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“*new public management*”), como serem justificadas por imperativos de natureza **política**, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza **filosófica** e **cultural** (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza **pedagógica** (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (sem grifos no original) (BARROSO, 2003, p. 83).

Sejam de natureza técnica, política, cultural ou pedagógica, tais medidas administrativas têm em comum o fato de que expressam a evolução da intervenção do Estado na educação. Nesse cenário, à regulação caberia o papel de aferir, às políticas públicas educacionais, o estatuto da qualidade, da eficiência e da

modernização, na promoção de meios técnicos e políticos que possibilitem auferir resultados (é o caso das avaliações em larga escala e dos indicadores de qualidade), promover maior participação local (controle social, gestão participativa e transparência) e responsabilizar os sujeitos envolvidos no processo educativo (*accountability*). Embora não seja possível dizer que, no Brasil, a responsabilização exista e seja aplicada, podemos afirmar que existem, pelo menos,

[...] três proposições – PLs n. 1.680/07, 413/11 e 450/11 – que prevêem que o não atingimento das metas de desempenho acadêmico, estabelecidas para cada rede de ensino, levaria ao dever de adotar medidas específicas nos campos da gestão e do financiamento. No caso de persistir o baixo desempenho ou de não serem adotadas tais ações, os gestores e agentes públicos seriam responsabilizados nas esferas civil, política e penal (XIMENES, 2012, p. 355).

O risco que se espreita nas formas de responsabilização por desempenho diz respeito à pressão por produtividade sobre as escolas e os professores, com o possível (e indesejável) efeito da diferenciação entre profissionais e instituições, dentro do mesmo sistema público. É o que podemos constatar no documento “Estratégia 2020 para a educação”, do Banco Mundial, que propõe condicionar financiamento a resultados e sugere divulgação sistemática dos resultados por escola, capacitando os pais para a intervenção (WORLD BANK, 2011).

A regulação que se efetiva dentro dos diferentes níveis do sistema educativo é caracterizada, por Barroso (2005), como uma **regulação institucional**, por estar ancorada em normativas e controle. Nesse sentido, o autor destaca a existência de três níveis interdependentes por onde se opera a regulação: o nível nacional, o intermediário (localizado entre o nacional e o local – que inferimos serem os núcleos e as secretarias estaduais e municipais de educação); e o local (a unidade escolar).

Convergente com essa interpretação é a planificação apresentada por Maués (2008) que identifica um núcleo de regulação nacional (em que situa o Estado ou o governo), um intermediário (onde se encontra o secretário de Educação) e um local (onde tem ação o diretor da escola). Destaca a autora que a acepção de regulação, nesse cenário, adquire o sentido de “**autoridade reconhecida**”, já que emana de um poder constituído e aceito, de onde provêm as regras, as leis, a hierarquia, o poder e as competências delegadas, bem como os dispositivos de controle e avaliação. A autoridade reconhecida é representada por aquele que possui autoridade legítima



para orientar e coordenar uma atividade pública, no caso, o gestor público, presente em cada um dos núcleos de regulação explicitados (nacional, intermediário e local). Dessa forma, a ideia de regulação por “autoridade reconhecida, ou legítima, estabelece um conjunto de regras, de convenções e de mecanismos de controle a fim de orientar as ações dos atores sobre os quais essa dita autoridade tem poder” (MAUÉS, 2011, p. 82).

Ambos os autores situam a regulação no contexto da administração pós-burocrática e por isso, às vezes, se referem a ela como “nova regulação”, que diz respeito às novas formas de intervenção do Estado na educação. A mesma expressão (“nova regulação”) é utilizada por Oliveira D. (2005), quando caracteriza as orientações contidas nos programas de reforma que incidem sobre a educação. Tais orientações pretendem reconfigurar a regulação da política educacional, consolidando uma “tendência internacionalmente observada de centrar-se na performatividade da escola” (OLIVEIRA D., 2005, p. 764). O núcleo dos programas de reforma educacional das últimas décadas segue a tendência de “focalizar a escola como unidade do sistema, transformando-a em núcleo da gestão e do planejamento”, citando o exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (OLIVEIRA D., 2005, p. 763).

O PDE Escola é a expressão exata dessa tendência. Ele surge com o propósito de ser um instrumento de gestão “da escola”, um diagnóstico “da escola”, com foco no desenvolvimento próprio desta. Esse autodesenvolvimento é apontado, inclusive, como o fator “inovador” nas reformas das últimas décadas, e que a ausência dessa tendência é que explica o insucesso das reformas anteriores.

A maioria dos governos está comprometida com a melhoria de seus sistemas educacionais. A atenção ao crescimento e expansão dos sistemas educacionais vem sendo complementada e até mesmo substituída pela crescente preocupação com a qualidade do processo educativo e pelo controle de seus resultados. **Um traço distintivo da abordagem adotada há cerca de duas décadas é o movimento em direção a uma situação em que as escolas são estimuladas e mesmo exigidas a tomar para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento.** A ênfase no autodesenvolvimento é consequência da tendência registrada em muitos países de descentralizar a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais. O principal mecanismo tem sido o de deslocar em maior ou menor grau a governança do sistema educacional das autoridades centrais para as escolas. As correntes conhecidas como escola eficaz, melhoria da escola e gestão baseada na escola são expressões dessa tendência (BRASIL, 2006, p. 5, grifos nossos).

A ênfase no desenvolvimento próprio coloca, às escolas, a responsabilidade pela melhoria do próprio sistema como um todo. Por tal perspectiva, os problemas relativos à qualidade, à eficiência, os resultados considerados insuficientes poderiam, sob a perspectiva do autodesenvolvimento, serem equacionados apenas no âmbito da própria escola. O deslocamento do eixo do “funcionamento do sistema” e do papel das “autoridades nacionais” para o “funcionamento da escola” sob a gerência do “gestor local” é expressão dessa orientação, como destacado no trecho a seguir, extraído do Manual do PDE Interativo.

Por que a ênfase na liderança? Porque é ela que conduzirá o processo de elaboração e implementação do PDE e porque o sucesso da escola depende em grande parte de uma liderança competente. Sem o compromisso, o envolvimento e o suporte explícito e enérgico da liderança, não há como elaborar e implementar o PDE. [...] A escola para ser administrada como uma organização, como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la [...] (BRASIL, 2006).

A direção da escola, nessa compreensão, é identificada mais com os aspectos administrativos e gerenciais (planejamento, organização, controle de ações e recursos) e menos com os pedagógicos. O próprio sucesso da escola aparece vinculado a essa capacidade do gestor em exercer uma “liderança competente”. Transparece, de forma indireta, a construção de uma analogia sistemática entre a escola e uma empresa, tendo os princípios desta como horizonte a ser perseguido.

### **3.1.1 A regulação do papel do diretor escolar**

A orientação para a adoção de práticas gerenciais em educação faz referência a técnicas e procedimentos usuais nos contextos mercadológico e empresarial. A elevação da escola à categoria de organização capaz de entregar serviços de qualidade e a promoção do diretor escolar como o gerente responsável por esses serviços devem ser compreendidas para além de uma simples analogia desinteressada entre empresa e escola, conforme buscaremos apontar neste tópico.

O PDE Escola, alinhado à corrente gerencialista para a educação, advoga que a escola deve adotar o modelo de gestão das empresas de modo a tornar-se mais eficiente e situa o diretor como aquele que viabilizará o sucesso desta gestão.

A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) [...]. A escola para ser administrada como uma organização, como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la (BRASIL, 2006, p. 9).

A construção de um paralelismo entre o diretor e um gerente é evidente nesse trecho, caracterizado pela semelhança entre as palavras e expressões que reproduzem, no campo educacional, os princípios administrativos empresariais. Tal ideologia, ao passo em que busca redefinir a escola, igualando o seu funcionamento ao de uma empresa, colabora para a degradação do valor social da educação e valoriza a gestão administrativa em detrimento dos aspectos pedagógicos. Compreendemos que a gestão administrativa é complementar à gestão pedagógica, e que, por essa mesma razão, não é desejável qualquer abordagem que a coloque como fim último da escola ou do sistema educativo. Logo, o bom funcionamento da escola não pode ser associado ao bom funcionamento e à eficácia empresarial, já que ambos os contextos possuem finalidades diferentes. Da mesma forma, o diretor da escola e o gerente da empresa possuem atribuições específicas.

Considerado o seu caráter de instituição, a escola possui uma organização que diferencia um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes atores que, através de objetivos específicos concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. O diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola. Obviamente esse “bom funcionamento” supõe a articulação das diferentes funções bem como a harmonização dos interesses dos diferentes atores no interior da escola; de outro lado, considerando-se que a unidade escolar integra uma rede, o papel do diretor extrapola o âmbito da unidade articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado “sistema de ensino”. Evidentemente a caracterização do papel do diretor supõe o entendimento do que significa “bom funcionamento” da escola; ou, noutros termos, supõe a resposta à pergunta: qual é o objetivo central que é a razão de ser da instituição escolar? Com efeito, garantir o “bom funcionamento” da escola implica garantir as condições que viabilizem a consecução de seu

objetivo central. Ora, só se compreende o significado da expressão “bom funcionamento” de uma instituição quando se compreende a natureza dessa mesma instituição. Assim, por exemplo, é próprio de uma empresa automobilística produzir automóveis; neste caso, a direção da empresa estará cumprindo o seu papel de garantir o “bom funcionamento” da empresa, quando garante as condições que viabilizem em toda a sua plenitude o cumprimento do objetivo central que é a razão de ser da empresa: produzir automóveis (SAVIANI, 2007, p. 247).

A especificidade dos diferentes tipos de instituição fica bastante evidenciada neste trecho, tanto no que se refere ao seu funcionamento quanto às suas finalidades. Logo, a abordagem gerencialista, ao sugerir que a educação e seus sujeitos aprendam a ler os problemas que se apresentam através do olhar da empresa, não somente desconsidera tais particularidades como faz crer que os objetivos próprios da educação são insuficientes em relação ao modelo comparado. Dessa forma, a apologia a uma gestão flexível e assentada nas modernas práticas empresariais não é de nada neutra, deixando a entender que, se a escola se encontra hoje em situação desfavorável, é porque as práticas de gestão não estão adequadas. Trata-se de uma referência e um apelo simbólicos às reformas, que enfraquecem a relação necessária entre o trabalho do diretor, em essência um educador, com as questões pedagógicas. Ademais, tal construção ideológica permite que, de forma equivocada, os trabalhadores da educação sejam responsabilizados pelos erros do sistema.

### **3.1.2 O conflito entre a regulação externa e a afirmação da identidade da escola**

A eficiência operacional, preconizada pelo PDDE Interativo, é, conforme destacamos, consequência de sua abordagem gerencialista, ancorada na modernização da gestão, na adoção do modelo de planejamento estratégico, na racionalização e na demonstração de resultados. Neste programa, embora seja evidenciada a importância da construção da autonomia da escola, existem importantes obstáculos à sua efetivação. Dentre eles, destacamos os condicionantes externos quanto à utilização de recursos financeiros, realizada por instâncias superiores às escolas (como as secretarias municipais, estaduais e também o MEC), mas, sobretudo, pelo próprio cofinanciador do programa, o Banco Mundial, que estabelece os critérios para a aplicação dos recursos oferecidos, como atestam os

contratos de empréstimo entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação brasileiro, em especial os de número 4487-BR, de 1999, e de número 7122-BR, do ano de 2002<sup>34</sup>.

[...] na prática a própria sistemática de co-financiamento internacional impõe instrumentos de controle sobre os projetos, como manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização e prestação de contas do dinheiro repassado à escola e também para o uso dos materiais e do espaço escolar. Se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar o trabalho rotineiro da escola, de outro dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas, como a formação docente e a melhoria das condições de trabalho em sala de aula (FONSECA, 2003, p. 309).

A implementação de parcerias (ou de acordos de empréstimo) é efetivada, tendo em vista a imposição de determinadas normas e regras que acabam por delimitar o campo de sua ação. É desse modo que os organismos internacionais (nesse caso, o Banco Mundial) intervêm e avançam no sentido de tornarem-se cada vez mais presentes e influentes, visando à construção de políticas de seu interesse.

É comum observar a “cooperação internacional” aparecendo associada ao estabelecimento de mecanismos de monitoramento e controle, conforme constatamos na estratégia do Banco Mundial para o Brasil que já em 1997 defendia o monitoramento do desenvolvimento econômico do Brasil e aconselhamento político (CRUZ, 2003). Por sua vez, na Estratégia 2020 para a Educação, o banco orienta os países à construção de sistemas de informação ao mesmo tempo em que cria o seu próprio, ao qual se conectarão os diferentes sistemas pelo mundo, o SABER. É, de fato, um gigantesco sistema de monitoramento, que será analisado na quarta seção.

O PDDE Interativo é, por definição, um programa que visa auxiliar as escolas a planejar melhor o seu trabalho. Para sua execução é utilizado um sistema de informações cuja base de dados é acessível ao governo. Os projetos que constituem o programa, a partir dos quais poderá ocorrer o repasse de recursos financeiros para as escolas, são geridos pelas secretarias estaduais e pelo MEC. Entretanto, nossa

---

<sup>34</sup> A análise desses contratos de empréstimos, firmados no âmbito do Programa FUNDESCOLA, entre o BM e o MEC, não deixa dúvida sobre a forma com que o Banco estipula as “regras do jogo”. Todas as ações cabíveis ao tomador são previstas, detalhadas e amarradas ao repasse da próxima parcela do empréstimo, que não é feito de uma só vez, mas em etapas (BRASIL, 2002a).

pesquisa empírica apontou para o seguinte aspecto: de um total de 90 escolas atendidas pelo NRE-Toledo, distribuídas em 16 municípios, há apenas três que chegaram a receber verbas específicas do programa.

O acordo de empréstimo entre o MEC e o BM, do qual resultou a implantação do PDE Escola, foi instituído em fases – Fundescola I, II e III – sendo que o repasse integral de recursos aos Estados era feito apenas na primeira delas. Nas demais, os Estados passaram a arcar com as despesas até as assumirem por completo (FONSECA, 2003), pressupondo que deveriam adquirir autonomia nas etapas seguintes. Contudo, é bastante improvável que, em um cenário de recessão econômica, com Estados endividados e adotando medidas de austeridade fiscal, estes venham a assumir essas despesas. O que vemos é o contrário, os Estados recorrem à União para pedirem socorro financeiro, por estarem superendividados e em situação de calamidade fiscal, como foi o caso dos Estados do Rio de Janeiro<sup>35</sup>, Minas Gerais e Rio Grande do Sul em 2017<sup>36</sup>.

### 3.1.3 O lema do “gerenciamento eficaz” e a regulação

A implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola é apresentada por seus elaboradores como consequência da observação das últimas reformas. Segundo eles, observa-se uma preocupação constante em “conferir racionalidade ao funcionamento do sistema”, em “melhorar a qualidade da gestão do sistema” e em “estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados” (BRASIL, 2006, p. 7).

O lema do “gerenciamento eficaz” é o eixo central do programa que analisamos. A racionalidade que se pretende imprimir à gestão escolar, apontada como fator de qualidade, poderá conferir satisfação aos usuários do serviço prestado. É o que podemos apreender em trechos como o que segue:

---

<sup>35</sup> MAZUI, Guilherme; MARTELLO, Alexandre. União dá aval a empréstimo de R\$ 2,9 bilhões para o Rio de Janeiro. **G1**, Brasília, DF, 15 dez. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/uniao-da-aval-a-emprestimo-de-r-29-bi-para-o-rio-de-janeiro-informa-pezaog.html>>. Acesso em: 22 set. 2018.

<sup>36</sup> BECK, Martha Beck; NASCIMENTO, Bárbara. Rio, Minas e Rio Grande do Sul: endividados e ainda longe da ajuda. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 mar. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/rio-minas-rio-grande-do-sul-endividados-ainda-longo-da-ajuda-21048186>>. Acesso em: 22 set. 2018.

Mas, a construção de escolas de qualidade não pode prescindir de procedimentos e instrumentos de gerenciamento eficazes, devendo ser administrada como uma organização viva e solidária em seus objetivos, voltada para o atendimento das necessidades e expectativas de seus alunos, pais, comunidade e sociedade. Em resumo, deve estar preparada para entregar serviços de qualidade. [...] A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia) (BRASIL, 2006, p. 9).

É possível captar a assimilação da gestão escolar aos modos do gerenciamento do setor privado, numa permanente analogia com o mundo econômico e suas formas de organização e produção. É o espírito da empresa e a lógica da gestão gerencial que constituem o pano de fundo do PDE e organizam boa parte das proposições que este contém.

Não podemos deixar de ressaltar a coerência do conteúdo e das prescrições do Plano de Desenvolvimento da Escola àquelas contidas no Plano da Reforma Administrativa do Estado (1995), analisadas na segunda seção deste trabalho (ênfase na descentralização, avaliação, participação e controle social, metas e resultado). É no campo dos modelos de gestão gerencial, aplicados à gestão pública, que ambos estão situados. O PDE Escola pode ser entendido, nesse contexto, como a tentativa de se construir uma padronização dos métodos e técnicas de gestão, que se efetiva pela implantação do PDDE Interativo, via plataforma eletrônica, disponibilizada pelo MEC para todas as escolas públicas do país.

Mas em que medida essa formatação do tipo padronização tem correspondência com o tema desta pesquisa, a regulação da gestão escolar? Seria possível afirmar que a universalização do PDDE Interativo, para todas as escolas públicas do país, permitiu a ampliação do monitoramento e do controle sobre a gestão escolar? Antes de aprofundar a análise a respeito da possível intensificação da regulação objetivada pelo PDDE Interativo, buscaremos contextualizar as reformas denominadas pós-burocráticas, analisando uma característica importante que emerge desse cenário e que se expressa naquilo que a literatura concernente denomina de “regulação transnacional da educação”.

Tal definição é encontrada em Barroso (2006), sendo aprofundada por Azevedo (2007), quando analisam os sentidos subjacentes à construção de um “modelo educativo mundial”, via regulação da política educacional dos Estados

nacionais. A regulação transnacional pode ser entendida como o elo entre as simultâneas reformas em diferentes países, com semelhanças importantes, as quais destacaremos a seguir.

### **3.1.4 Do PDE Escola ao PDDE Interativo: instrumento de gestão informatizado ou regulação em tempo real?**

Na esteira dos mecanismos de criação e reforço do controle do Estado regulador, surge o PDE Escola, como projeto associado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e situado no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). O FUNDESCOLA é uma ação do Ministério da Educação (MEC), financiado pelo Banco Mundial e implementado no ano de 1998. Seus objetivos principais, de acordo com o Relatório de Atividades do FNDE, são

[...] melhorar o desempenho do ensino fundamental público e, dessa forma: ampliar o acesso e a permanência das crianças com idade escolar em todas as séries do ensino fundamental; melhorar a qualidade da escola e dos resultados educacionais; e aprimorar a gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais de educação. Sua missão é promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficiência, eficácia e equidade no ensino fundamental público (BRASIL, 2004, p. 101).

Destacamos que o referido programa em análise já nasce em estreita sintonia com os princípios orientadores do PDRAE, também por causa do período da celebração do acordo entre o MEC e o BM que deu origem ao FUNDESCOLA (1998) e ao PDE Escola, conforme já pontuado. A tônica à responsabilidade social, a eficiência e a eficácia, bem como a ênfase nos resultados são elencadas como seus objetivos maiores. O mesmo documento informa que as principais ações decorrentes destes objetivos foram a criação de “padrões mínimos de funcionamento da escola”, o “plano de desenvolvimento da escola”, o “fortalecimento dos sistemas e programas nacionais de informações educacionais”, a “certificação e implementação de modelos pedagógicos e melhoria da avaliação”. O documento reitera, ainda, que o programa tem como pilares a “modernização gerencial e a elevação da eficácia e efetividade” (BRASIL, 2004, p. 104). O programa foi



implantado primeiro nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, consideradas prioritárias, e foi se expandindo, de forma gradual, até abranger a totalidade da rede pública nacional.

Até o ano de 2011, o plano de desenvolvimento da escola foi realizado apenas por escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), consideradas prioritárias. A partir de 2012, o MEC criou e disponibilizou uma ferramenta alocada em uma plataforma online, integrante de seu Sistema de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), para informatizar o PDE Escola. Num primeiro momento esta ferramenta se denominava PDE Interativo, sendo, depois, alterada para PDDE Interativo. Por meio deste programa as escolas passaram a fornecer uma gama significativa de informações distribuídas em seis grandes eixos de avaliação<sup>37</sup>.

A partir do diagnóstico gerado pelo próprio programa, a escola é conduzida para a próxima etapa da ferramenta, em que elabora o seu “plano de ação”, sendo possível receber verbas suplementares para a sua execução. Esta etapa corresponde ao que está previsto, inclusive, no acordo de empréstimo, que especifica a elaboração de planos plurianuais por escolas participantes e estes dizem respeito a procedimentos e instrumentos de implementação, estabelecimento de metas específicas de melhoria educacional e identificação dos insumos e atividades, necessários à realização de tais metas (BRASIL, 1999a). O contrato também estipula a criação do “SPA”, que significa Sistema de Planejamento e Acompanhamento, e refere-se à criação de um “sistema computadorizado de planejamento, monitoramento e gerenciamento” pelo qual se dará o “fornecimento de todas as informações necessárias para a preparação dos Relatórios de Gerenciamento do Projeto” (BRASIL, 1999a).

O contexto analisado evidencia que a elaboração e implementação do PDE Escola não se deram de maneira aleatória, isolada, mas articulada com um projeto maior que deu corpo à institucionalização de processos regulatórios em diferentes áreas da atividade pública, inclusive no campo educacional. Neste caso, poderíamos considerar o Banco Mundial a própria agência reguladora, visto que o monitoramento é uma de suas exigências.

---

<sup>37</sup> As dimensões são: 1. Indicadores e Taxas; 2. Distorção e Aproveitamento; 3. Ensino e aprendizagem; 4. Gestão; 5. Comunidade Escolar e 6. Infraestrutura.

A regulação do sistema depende do desenvolvimento de um sistema de regulações, ou “nós da rede”, conforme cunhou Barroso (2005). O sistema educativo pode ser entendido aqui como um destes “nós”, que é, por sua vez, reforçado por mecanismos específicos de controle e monitoramento. Por meio destes mecanismos, torna-se possível ao Estado reafirmar-se como regulador, ao passo em que se utiliza destes sistemas de monitoramento para avaliar os resultados.

A função regulatória do PDDE Interativo, enquanto sistema de informação, pode ser mais bem compreendida a partir de dois elementos estruturais, a destacarmos: os *inputs* e os *outputs*. Os *inputs* (ou dados de entrada), conforme detalharemos adiante, realizam a função de padronizar as informações dadas pelas diferentes unidades escolares, visto que todas utilizam a mesma plataforma online. Os campos fechados de respostas exercem a tarefa de filtrar a informação e limitá-las ao que se pede. Como consequência tem-se um “alinhamento” das ações de planejamento e organização em virtude do que poderá “caber no sistema”. Em outras palavras, estes *inputs* contribuem para o condicionamento do que se faz, tendo-se em vista o que precisará ser informado.

Já os *outputs* (ou dados de saída) referem-se ao diagnóstico, gerado pelo próprio programa, e que em tese indica quais são os problemas críticos das escolas, além de compor a base dos seus planos de ação. Nesse âmbito, verificamos o encaminhamento de soluções em nível da escola, e não em nível do sistema, já que o programa tem como pressuposto que tais pontos críticos são problemas da gestão escolar ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade do autodesenvolvimento das escolas. Os dois trechos em destaque são demonstrativos dessa concepção presente no programa:

A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento. **A partir dessa análise ela se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo**, que processos desenvolver, quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito (BRASIL, 2006, p. 11, grifos nossos).

Evidencia-se, neste trecho, que cabe à escola a tarefa de se planejar, estipular os seus resultados e suas estratégias e seus objetivos, os custos e, ainda,

realizar a prestação de contas. Observa-se o incentivo ao autodesenvolvimento *da e pela* própria escola, do início ao fim do processo. O segundo trecho diz:

Um traço distintivo da abordagem adotada há cerca de duas décadas é o movimento em direção a uma situação em que as escolas são estimuladas e mesmo exigidas a tomar para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. A ênfase no autodesenvolvimento é conseqüência da tendência registrada em muitos países de **descentralizar a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais**. O principal mecanismo tem sido o de deslocar em maior ou menor grau a governança do sistema educacional das autoridades centrais para as escolas. As correntes conhecidas como escola eficaz, melhoria da escola e gestão baseada na escola são expressões dessa tendência (BRASIL, 2006, p. 5, grifos nossos).

Os excertos destacados evidenciam que a ferramenta que se dispõe a “auxiliar a escola e melhorar a sua gestão” é, na verdade, um mecanismo de responsabilização pela implementação das reformas educacionais. Os *outputs* exercem a função de apontar as, assim consideradas, fragilidades da escola e promover um ajustamento de sua prática. Este é, conforme evidenciaremos, o *modus operandi* dos processos regulatórios, à medida que permitem o alinhamento às grandes diretrizes. Neste alinhamento, os conflitos e divergências de um sistema não são evidenciados em sua totalidade e, quando há distorções, elas não se tornam incompatíveis com a reprodução do sistema maior, ainda que permeado por contradições. É o caso, por exemplo, dos diagnósticos observados nos três colégios analisados, que registram, na parte dos “problemas identificados”, situações como o IDEB dos anos finais piorou, a taxa de aprovação não melhorou, a taxa de reprovação e de abandono não diminuiu e a média de desempenho está menor que a média do Estado<sup>38</sup>.

Contudo, o que essas informações revelam? Há algo de errado com as escolas ou a questão é estrutural? Há um espaço no programa onde se possa problematizar essa realidade e seus determinantes? Até que ponto as escolas podem ser responsabilizadas pelos resultados negativos que obtêm, diante do contexto adverso em que operam (falta de estrutura, falta de verba, falta de professor, superlotação de turmas, dentre outros)? Notemos que as contradições presentes no contexto de funcionamento das escolas não são consideradas, o

---

<sup>38</sup> Essas informações são analisadas na quinta seção.

problema do sistema torna-se um problema da escola, e dela se espera que os resolva por meio de seu “plano de ação”.

### 3.2 ESTADOS REFORMADOS: A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL DA EDUCAÇÃO

Embora existam especificidades quanto à organização dos sistemas educativos e às reformas educacionais em países como Brasil, Bélgica, Chile, Argentina, França, Hungria, Portugal e Reino Unido, é possível observar a presença de elementos comuns que compõem o pano de fundo das mudanças conceituais e práticas, verificadas no campo educacional desses países.

Pretendemos, neste ponto, por meio de revisão bibliográfica, identificar a dinâmica que possibilita que sejam bastante semelhantes a formulação e a evolução das políticas públicas educacionais. Este objetivo é necessário para que possamos compreender como se configura a regulação transnacional da educação, a qual, entendemos, incorpora o Brasil.

Para tanto, tomaremos como referência para análise os estudos de Barroso (2003; 2004; 2005), Laval (2004), Azevedo (2007) e Oliveira D. (2005; 2009), que interpretam as novas disposições da política e da economia após a década de 1980 e o alcance destas disposições sobre o campo das políticas educacionais.

É ponto comum entre esses autores o fato de que se devem ao processo internacional de reestruturação produtiva da economia capitalista as principais modificações na concepção e na organização da política educacional em diferentes países. Nesse sentido,

A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação (BARROSO, 2005, p. 726).

E prossegue o autor:

[...] assistimos hoje a uma transformação profunda no modo como é entendida e posta em prática a regulação das políticas educativas, no contexto de uma alteração mais ampla relacionada com a própria concepção, reforma e reestruturação do Estado e da sua administração (BARROSO, 2005, p. 735).

A emergência de novos modos de regulação das políticas educativas sob a égide da reestruturação produtiva foi o objeto de estudo desse pesquisador, que comparou cinco países europeus: Bélgica (francófona), França, Hungria, Portugal e Reino Unido (só a Inglaterra e País de Gales). Na pesquisa, identificou-se que, até a década de 1980, esses países tinham um modelo de organização das políticas educativas baseado na regulação “estatal, burocrática e administrativa”, que o autor designou como modelo burocrático-profissional, fundamentado numa aliança entre Estado e professores (BARROSO, 2005). Em oposição a este modelo encontram-se os arranjos atuais, que são designados como “pós-burocráticos” e consolidam-se em torno dos conceitos de “Estado-avaliador” e “quase-mercado”.

Semelhante interpretação foi realizada por Oliveira (2009), quando realizou um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Chile, buscando identificar os diferentes mecanismos de regulação educacional, inaugurados a partir da reforma administrativa destes. De acordo com a autora, existem traços comuns que se podem identificar nesses mecanismos, permitindo apontar a existência de uma lógica na dinâmica das reformas. Entre esses traços comuns, a autora destaca “uma nova regulação educativa assentada em três eixos: a gestão local; o financiamento per capita; e a avaliação sistêmica” (OLIVEIRA, 2009, p. 46).

Também enfatizando as transformações na organização produtiva e do mundo do trabalho, Laval (2004) traz à tona a discussão sobre a “nova ordem escolar” que se constrói na França, alicerçada nos pressupostos neoliberais, oriundos das transformações na economia capitalista.

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. [...] O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista: por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda dos bens e serviços (LAVAL, 2004, p. 3).

Observamos que, assim como identificado pelos demais autores, é o imperativo econômico que tem ditado a forma como a política educacional se organizará. Evidenciamos que são as reformas orientadas pela produtividade e

competitividade econômica que norteiam as reformas educacionais, centradas na produtividade e nos resultados.

A compreensão dos desdobramentos e da configuração das reformas educativas no cenário internacional, pelo que se apresenta, está longe de resultar de simples coincidências de adaptação dos diferentes sistemas de ensino ao modelo enunciado pelo campo econômico mundial. Antes disso, podemos depreender que tais similitudes são, em realidade, decorrentes de uma objetivada padronização de modelos educativos em escala mundial.

Quer a similitude da retórica subjacente – as exposições de motivos, as contextualizações sociais e os objectivos gerais – cujos traços principais quase se decalcam de país para país, quer a simultaneidade da sua enunciação, são factores que evidenciam, desde logo, não só um relativo consenso ideológico entre políticas educativas nacionais de diferentes países, mas também um progressivo grau de padronização de estruturas organizativas e de modelos curriculares (AZEVEDO, 2007, p.13).

Além da afirmação quanto ao consenso ideológico nos modelos educativos, com vistas à padronização, o autor afirma também que:

[...] As mudanças que ocorrem nos países em desenvolvimento e que visam a adaptação dos sistemas educativos locais ao processo de internacionalização homogeneizadora devem ser vistas [...] no mais amplo contexto de dominação crescente dos sectores modernos da economia e da sociedade no processo da sua integração na sociedade mundial moderna (AZEVEDO, 2007, p. 61).

Nota-se que o autor apresenta pensamento convergente com o que os demais pesquisadores destacam, isto é, evidencia-se como ponto em comum a percepção da adaptação dos sistemas escolares à pressão exercida pela estrutura econômica predominante em nível mundial e ao apelo deste setor à “modernização” da escola. Este apelo, por sua vez, está ancorado na generalização de prescritivas por maior “eficácia” e no “fazer mais com menos”. Este é, por sinal, o lema do Plano de Desenvolvimento da Escola<sup>39</sup>.

Outro aspecto em comum, levantado pelos autores, diz respeito à coordenação dessas reformas educacionais. Na linha de frente da sua organização

---

<sup>39</sup> O título do manual do Plano de Desenvolvimento da Escola (BRASIL, 2006) é: Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: Aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.

e proposição, encontram-se as organizações internacionais com poderio financeiro e de influência política. Mobilizadas em torno da expansão da ideologia da modernização e da evolução do sistema econômico mundial, a ação prolongada dessas organizações tem levado à construção de uma homogeneidade das reformas educacionais ao redor do mundo.

As organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Européia) contribuem para essa constrição transformando as “constatações”, as “avaliações”, as “comparações” em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável. Se as trocas entre sistemas escolares não são novas, nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado (LAVAL, 2004, p. 14).

Atuando no sentido de servir como referência normativa de nível internacional, é possível verificar a ação pontual dessas organizações na direção de validar e legitimar determinadas mudanças. Alinhadas entre si, as suas orientações tornam-se referência normativa na organização dos sistemas educativos. Suas recomendações são baseadas em “estudos técnicos”, “diagnósticos” e considerando as “melhores práticas”<sup>40</sup> em educação. Mas a referência é sempre econômica, e o objetivo é o de adaptar a escola à economia capitalista<sup>41</sup>.

Dispondo de grande capacidade para influenciar os governos e as políticas públicas locais, esses organismos, entretanto, nem sempre buscam compreender, de fato, as características dos sistemas educativos para os quais oferecem remédios.

*Sin embargo, las recomendaciones de política de los organismos regionales e internacionales buscan imponerse más allá de las historias y especificidades de los diferentes sistemas educativos, de modo tal de instalar temas en las agendas sobre los cuales se discute su forma de implementación, pero no su incorporación como*

---

<sup>40</sup> Conferir: World Bank (2011).

<sup>41</sup> Em 16 de maio de 2016, o Banco Mundial apresentou um relatório intitulado: Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade (BRASIL, 2006). O documento avalia a situação do Brasil e seus principais gargalos quanto à produtividade, afirmando que esta é ainda um desafio para o país. Entre as recomendações, encontram-se mudanças no campo educacional, com parcerias público-privadas e gestão baseada em resultados.

*política pública. En este sentido, es elocuente la implementación de sistemas nacionales e internacionales de evaluación de la calidad: se discute cómo definir e implementar estos sistemas, pero no es materia de debate su propia existencia, aún cuando su impacto en términos de mejora de la calidad dista de ser evidente. En este sentido cabe preguntarse cómo estos temas logran condicionar las prioridades de política de los gobiernos nacionales (FELDFEBER, 2007, p. 447).<sup>42</sup>*

Pelo exposto, evidenciamos que, muitas vezes, as orientações preconizadas pelos organismos internacionais não possuem, como poderíamos entender, o objetivo de resolver os problemas dos diferentes sistemas educativos, mas, antes, impor-lhes uma “agenda” global e uma forma de implementação preestabelecida e sempre referendada em âmbito internacional.

É assim que, por exemplo, o Banco Mundial vem elaborando seus prognósticos para o Brasil, identificando os principais males (o que denomina de restrições prioritárias) e o remédio que trará a solução para os problemas (o que nomina de oportunidades potenciais).

**Quadro 7** – Restrições prioritárias do Brasil e oportunidades potenciais segundo o Banco Mundial

Restrições prioritárias	Oportunidades potenciais
Deficiências na governança do setor público e fragmentação institucional podem dificultar a elaboração, o planejamento e a implementação de políticas eficazes de longo prazo.	Desenvolver instituições e processos com <b>foco na qualidade da prestação dos serviços</b> públicos, bem como <b>estimular a prestação de serviços pelo setor privado</b> (por exemplo, por meio de PPPs e investimentos diretos locais e estrangeiros), acompanhados pela implementação mais sistemática de uma <b>gestão baseada em resultados</b> e uma formulação de políticas baseada em evidências. Por meio do aumento da eficiência e da redução da desigualdade no acesso à educação e à saúde, <b>atraindo recursos privados</b> no âmbito de um arcabouço robusto de garantia de qualidade.

Fonte: Banco Mundial (2016, p. 38, grifos nossos).

O que podemos observar no conteúdo do quadro é um esforço em destacar os benefícios de uma gestão com enfoque gerencial (foco na qualidade e nos

<sup>42</sup> Tradução livre do trecho: “No entanto, as recomendações políticas de organizações regionais e internacionais procuram impor-se para além das histórias e especificidades dos diferentes sistemas de ensino, de tal modo a instalar temas na ordem do dia em que se discute o seu modo de aplicação, mas não a sua incorporação como política pública. Nesse sentido, é eloquente a implementação de sistemas nacionais e internacionais de avaliação da qualidade: discute-se como definir e implementar esses sistemas, mas não é matéria de debate a sua própria existência, embora o seu impacto em termos de melhoria da qualidade está longe de ser óbvio. Nesse sentido cabe perguntar-se como esses temas são capazes de condicionar as prioridades políticas dos governos nacionais” (FELDFEBER, 2007, p. 447).



resultados, parcerias, prestação de serviços) para o setor público. Evidenciamos a interpretação de que o setor público, por si só, não será capaz de implementar políticas eficazes. Ao mesmo tempo, sugere-se que a formulação de políticas necessita ser feita a partir de evidências, ensejando a adoção de instrumentos avaliativos, balizadores das políticas e que funciona, como destacamos na segunda seção, como um importante instrumento de regulação.

A construção de modelos educativos subsumidos às orientações dos grandes organismos internacionais ancora-se na necessidade de se promover maior competição econômica entre os países, favorecendo e impulsionando o crescimento da economia em escala mundial. Observamos que é o dogma do mercado que prevalece nessas orientações.

Dir-se-ia que existe algures um centro emissor e difusor de normas e de padrões de institucionalização dos sistemas educativos nacionais, que as reformas educativas [...] tomam como referente principal, antes de qualquer realidade nacional específica, uma mesma realidade social geral, a sociedade mundial do fim do século XX. O referencial em questão existe e é apresentado em múltiplas facetas, desde as técnicas e económicas, às culturais e humanas, sobressaindo entre elas o peso avassalador do processo de globalização (AZEVEDO, 2007, p. 14).

Observam-se evidências de um constrangimento dessas organizações pela formatação dos sistemas educativos à uma suposta realidade educativa nacional, apresentada sempre do ponto de vista de suas limitações, com referência às necessidades globais de desenvolvimento econômico. São estas necessidades, em última instância, que veicularão a reconfiguração dos sistemas educativos.

Notamos que o objetivo na construção da política educacional nacional, a partir de referenciais construídos em esferas internacionais, encontra-se na promoção de um sistema educativo mundial sempre mais central e referenciador de novas reformas.

De facto, a evolução das políticas educativas nacionais, em qualquer país do mundo, são a expressão de uma construção social contínua, tensa, silenciosa e quase imperceptível, o sistema educativo mundial. Este actua como um perfume que trespassa as vestes nacionais, regionais e locais típicas para revelar fragrâncias encantatórias e legitimadoras, cuja fonte está bem longe de ser o local, o regional ou o nacional (AZEVEDO, 2007, p. 7).

A condução das políticas educacionais locais e nacionais em direção a uma política educacional global é verificada a partir da constatação de uma “crescente convergência” entre os sistemas educativos (pelo menos nos países industrializados) que se reformam e se reordenam, lançando efeitos semelhantes sobre a organização da educação. Dessa forma, observamos uma

[...] similitude da retórica subjacente – as exposições de motivos, as contextualizações sociais e os objectivos gerais – cujos traços principais quase se decalcam de país para país, quer a simultaneidade da sua enunciação, são factores que evidenciam, desde logo, não só um relativo consenso ideológico entre políticas educativas nacionais de diferentes países, mas também um progressivo grau de padronização de estruturas organizativas e de modelos curriculares (AZEVEDO, 2007, p. 12).

Notamos a existência de determinada normatização organizacional e uma identificação comum quanto à organização da política educacional, em diferentes nacionalidades. Observamos a interferência de organizadores maiores, situados e atuantes em esfera global, isto é, dos organismos internacionais, na formulação e prescrição de reformas condutoras, por sua vez, dos arranjos subnacionais.

Não é de hoje que se discute o papel da educação nas sociedades industriais. A sociologia da educação já tratou de esclarecer os determinantes da institucionalização da educação e de situar a escola como uma instituição moderna, isto é, com origem e desenvolvimento na modernidade. Não é sem motivos, portanto, que,

Desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 14).

As reformas da educação resultam desse movimento em que, ao mesmo tempo em que estão alinhadas aos objetivos de competitividade predominantes na economia globalizada, conformam um tipo de conhecimento útil (técnico e pragmático), necessário ao aclamado mundo do trabalho, também já resignificado

no contexto transnacional<sup>43</sup>. Evidenciamos, dessa forma, uma inter-relação direta entre a transnacionalização do capital e do trabalho e as implicações sobre as atribuições sociais da escola, seja por meio de seus conteúdos, seja pelas pautas de comportamento que desenvolve.

A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das idéias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole (GOMEZ, 2000, p. 14).

Compreender o caráter conservador e reprodutor da escola, evidenciando seus mecanismos de organização e funcionamento, permite entendermos seu caráter regulador, cujo “modo de produção” coaduna com a reprodução da estrutura dominante da sociedade. Regulação e reprodução constituem-se, logo, como unidades complementares e interdependentes.

Compreendemos, a partir disso, a importância atribuída às reformas educacionais, visto que estão voltadas a organizar o funcionamento dos sistemas educativos às estruturas hegemônicas, associando-se ao que se define como “regulação transnacional” da educação.

Por “regulação transnacional” eu quero significar o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 44).

A este conjunto de normas, discursos e instrumentos de consulta internacional, legitimador de determinado funcionamento dos sistemas educativos

---

<sup>43</sup> A respeito da temática da transnacionalização do trabalho é interessante a obra “Os sentidos do trabalho” de Ricardo Antunes (2009). Nela, o autor analisa as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da internacionalização do capital. Destacamos, dentre as questões levantadas no livro, as dificuldades e os desafios que se manifestam aos trabalhadores a partir da internacionalização da cadeia produtiva, tendo em vista que a classe trabalhadora ainda se mantém, predominantemente, em sua estruturação nacional. Essa situação, de acordo com a análise de Antunes, coloca sérias limitações à ação dos trabalhadores.

nacionais, relaciona-se à existência de “estruturas supra-nacionais” que, “mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão em matéria educativa, controlam e coordenam [...] a execução das políticas nesse domínio” (BARROSO, 2006, p. 45). Nesse sentido, grande parte das reformas nacionais não possuem características nacionais, o que pode tornar muito difícil a identificação do lugar ou do momento exato em que essas normas, discursos e instrumentos se edificam. Também não conseguimos precisar em que medida tais orientações são incorporadas pelos Estados, já que, no processo de apropriação, há sempre a mediação local, resultando na impressão de particularidades.

Há, contudo, referenciais importantes que fornecem pistas para a análise desse movimento em torno de uma nova regulação da educação em escala mundial. Nesse sentido, destacamos importantes estudos<sup>44</sup> que analisam as orientações de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)<sup>45</sup>, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>46</sup>, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

---

<sup>44</sup> Dentre estes estudos, podemos destacar os seguintes: O Banco Mundial e as políticas educacionais (TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S., 1996), Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação (LAUGLO, 1997), Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro (ALTMANN, 2002), Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? (CRUZ, 2003), A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela (MELLO, 2004).

<sup>45</sup> CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. É interligada à ONU – Organização das Nações Unidas. Foi criada em 1948 e tem como foco o estudo econômico dos países latino-americanos e caribenhos, totalizando 44 Estados-membros. Possui uma secretaria em Brasília, onde são produzidas análises sobre o desenvolvimento econômico e recomendações a respeito da inserção desses países no cenário econômico mundial. Consultando o site das Nações Unidas, é possível obter informações a respeito do histórico de sua criação e suas áreas de atuação. Segundo informações que constam nesse endereço, uma das principais metodologias utilizadas para a construção dos relatórios e recomendações é a comparação com outros países (Informações extraídas do site da CEPAL (<https://www.cepal.org/pt-br>) e das Nações Unidas ([onu.org.br/](http://onu.org.br/)). Acesso em 17 nov. 2017.

<sup>46</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Também é interligada à ONU. Criada em 1946, declara o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Um de seus relatórios mais recentes é intitulado: Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2016), para o qual não há somente a versão em inglês, embora o seu lançamento tenha sido realizado no Brasil. Entretanto, consultando o site dessa organização ([unesco.org](http://unesco.org)), encontramos uma descrição sobre o que vem a ser esse relatório de monitoramento global da educação. De acordo com as informações disponíveis, a partir de 2016 a UNESCO irá, por meio deste relatório, “estabelecer um quadro de monitoramento e discutir os principais desafios de financiamento”. Além disso, “ao mostrar que a educação tem um grande potencial para ajudar a alcançar os ODS [Objetivos do Desenvolvimento Sustentável], também irá determinar quais estratégias, políticas e programas de educação são mais efetivamente relacionados com as prioridades econômicas, sociais, ambientais e políticas da nova agenda de desenvolvimento sustentável” (Informações extraídas do site da UNESCO <<http://en.unesco.org/>>. Acesso em: 17 nov. 2017).

Econômico (OCDE)<sup>47</sup>, o BM<sup>48</sup> e o FMI<sup>49</sup>, responsáveis por produzir um discurso global para a educação e seu papel na sociedade. Na subseção seguinte compreenderemos as influências dessas organizações internacionais e a forma como se dá a incorporação de suas ideologias pelos Estados a que são direcionadas.

### 3.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA REGULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL LOCAL

Para esta investigação foi importante identificar a influência dos grandes organismos internacionais no tocante à regulação da política educacional, seja por suas orientações pontuais, seja, em especial, pela posição econômica e política que ocupam no cenário internacional. Conforme já evidenciamos, trata-se de organizações com grande poderio financeiro, que desempenham papel central na política e na economia global.

Pretendemos analisar as orientações advindas dessas grandes organizações internacionais, a fim de buscar perceber em que medida elas

---

<sup>47</sup> OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –, criada em 1961, também com foco no estudo do desenvolvimento econômico dos países-membros. Entre estes se encontram aqueles que possuem maior PIB – Produto Interno Bruto –, totalizando 34 países. O Brasil não participa como membro, mas o site da OCDE ([ocde.org](http://ocde.org)) o apresenta como “parceiro-chave”. O INEP é um dos órgãos que fornece dados e informações à organização, que posteriormente elabora indicadores internacionais, disponibilizando-os nos relatórios anuais denominados “Education at a Glance: OECD Indicators” (Informações extraídas do site da OCDE <[www.oecd.org](http://www.oecd.org)>. Acesso em: 17 nov. 2017).

<sup>48</sup> BM - Banco Mundial –, instituição financeira fundada em 1945, voltada a financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Com o passar do tempo, o BM ampliou sua atuação, passando a figurar como a principal agência de assistência técnica no que diz respeito à educação para os países em desenvolvimento (TORRES, 1996).

<sup>49</sup> FMI – Fundo Monetário Internacional (em inglês, International Monetary Fund) –, é a agência financeira, criada em 1944 no contexto do pós Segunda-Guerra. Atualmente o seu foco de atuação reside no âmbito das relações comerciais internacionais. Em seu site ([www.imf.org](http://www.imf.org)) são disponibilizados estudos relativos a temas como perspectivas da economia mundial, finanças e desenvolvimento e economia mundial inclusiva. Países em desenvolvimento ou com dificuldades financeiras recebem empréstimos do FMI e, em contrapartida, aceitam determinadas cláusulas como ajuste orçamentário e reformas em setores estratégicos como o da previdência e da educação, com vistas a elevar receitas e cortar gastos. Para o Brasil, por exemplo, o FMI vem sugerindo o fim do ensino gratuito, tanto na educação básica como no ensino superior, conforme podemos verificar na matéria da Folha de São Paulo intitulada: “FMI sugere fim da universidade gratuita - Relatório do Fundo propõe a cobrança de algum tipo de mensalidade para financiar ensinos fundamental e médio” (CRUZ, 2001, p. 1).

convergem para a construção de uma regulação educacional em moldes globais e quais os instrumentos reguladores que compartilham.

Em um momento em que se discute a internacionalização do capital, da organização produtiva, do trabalho, do direito, dos negócios e do próprio Estado, é também importante colocar em pauta os condicionantes que permitem analisar e compreender a internacionalização das políticas educacionais.

As propostas educacionais, veiculadas pelos organismos internacionais, relacionam-se à manutenção dos interesses do capital internacional, na medida em que suas parcerias acabam “instituinto uma lógica que favorece a abertura de mercado e a propagação da ideologia neoliberal” (CRUZ, 2003, p. 51).

Elas exercem influência significativa, embora não se encontre em lugar algum a afirmação de que possuem o poder de determinar qualquer decisão formal na política educativa de qualquer país. Pelo contrário, a ligação dessas aos sistemas educativos se constrói de maneira muito mais sutil e sinuosa; por isso, são denominadas de “parcerias”, “cooperação”, “apoio”, mas, por serem originadas em um empréstimo feito aos países “parceiros”, criam determinadas condicionalidades.

Na contracapa do manual intitulado **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz** (BRASIL, 2006), há a seguinte inscrição:

Esta obra foi editada para atender aos objetivos do Programa Fundescola/DIPRO/FNDE, em conformidade com o Acordo de Empréstimo n.º 7122/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/00/27 do PNUD e do Projeto BRA 914/1111 da Unesco (BRASIL, 2006, p. 4).

Analisando o referido acordo de empréstimo, é possível constatar que se trata de um contrato celebrado entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em que o segundo dá suporte ao Programa de Melhoria das Escolas do Brasil, que se denominou Programa Fundescola<sup>50</sup>. Tal programa foi projetado para ser implementado em três partes, a saber: Fundescola I (o Primeiro Projeto de Melhoria

---

<sup>50</sup> Sobre o Programa FUNDESCOLA, desde sua concepção até sua implementação, é válido o estudo intitulado “O Programa FUNDESCOLA: Concepções, objetivos, componentes e abrangência - A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005).

das Escolas, estabelecido no Contrato de Empréstimo n.º 4311-BR, de 1999), Fundescola II (o Segundo Projeto de Melhoria das Escolas, estabelecido no Contrato de Empréstimo n.º 4484-BR, também de 1999) e Fundescola III (o Terceiro Projeto de Melhoria das Escolas, estabelecido no Contrato de Empréstimo n.º 7122-BR, de 2002, com previsão de término em 2019, segundo dados do Portal da Transparência do governo federal)<sup>51</sup>. De acordo com o projeto, o objetivo é assessorar as Secretarias de Educação dos Estados participantes e/ou municípios participantes na redução de disparidades de qualidade em suas escolas para aumentarem a eficácia na sua gestão. Para tanto, os contratos registram que o tomador deverá declarar o seu compromisso com o que for estabelecido nas cláusulas, a exemplo do que podemos ler no Empréstimo n.º 4487-BR:

**ARTIGO III. Execução do Projeto.** Seção 3.0I. O Tomador declara seu compromisso com os objetivos do Projeto conforme indicados no Anexo 2 deste Contrato e, para esse fim, executará o Projeto por intermédio do MEC, com a assistência dos Estados Participantes e dos Municípios Participantes, com a devida diligência e eficiência e em conformidade com práticas administrativas, financeiras, educacionais e ambientais apropriadas, e assim que forem necessários, proporcionará os recursos financeiros, as instalações, os serviços e outros recursos necessários ao Projeto. [...] **Anexo II.** [...] Educação e certificação de professores por meio da preparação e implementação de um programa de certificação de professores. [...] Desenvolvimento, teste, disseminação e implementação de modelos e desenhos de melhoria pedagógica e da escola por meio, “inter alia”, de novas abordagens e materiais que visem melhorar a pedagogia e a aprendizagem dos alunos. [...] Atividades continuadas visando melhorar o sistema de avaliação educacional e outros sistemas e programas relevantes do Tomador por intermédio da integração de melhores práticas nacionais e internacionais. [...] Execução, em cada Município Participante, de um sistema de informações do microplanejamento da rede escolar que inclua indicadores educacionais, demográficos, sociais e geográficos detalhados, sendo que o referido sistema será usado pela DGP pelo Fórum pertinente para justificar tecnicamente decisões a respeito da racionalização de matrículas de alunos e construção de escolas, bem como informar outras decisões de alocação de recursos (BRASIL, 1999a).

Esse fragmento indica apenas uma parte do contrato, que faz, inclusive, a especificação financeira para cada uma das fases de execução do projeto. Cada novo saque, do tomador, da conta do empréstimo só poderá ser feito mediante a

---

<sup>51</sup> PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Transferência de recurso por favorecido** (pessoa jurídica por atividade econômica). Brasília, DF: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

comprovação, via relatórios, do atingimento do proposto, que são denominados de “Relatórios de Gerenciamento do Projeto”. Quando recebe os relatórios, o Banco os examina e toma as medidas cabíveis, conforme lemos no Empréstimo n.º 7122-BR:

[...] examinará o Banco, até 60 (sessenta) dias após o recebimento desse relatório, ou a outra data posterior que o Tomador e o Banco avençarem, os relatórios pertinentes citados no parágrafo (b) desta Cláusula, e, posteriormente, tomará todas as medidas necessárias para assegurar o eficiente desenvolvimento do Projeto e a consecução de seu objetivo, com base nas conclusões e recomendações dos referidos relatórios e nos pontos de vista do Banco sobre a questão (BRASIL, 2002a).

As relações entre tais organizações e os países contratantes são, em essência, financeiras. As orientações acompanham prescrições quanto a metas a serem perseguidas e resultados a serem alcançados, como condição para novas parcerias, isto é, novos empréstimos. Nessa perspectiva,

[...] são realizadas inúmeras operações financeiras, nas quais organismos internacionais viabilizam “empréstimos” para os países em desenvolvimento com cláusulas que, muitas vezes, superam os juros aplicados no mercado, prevendo duras sanções (multas, suspensão de repasses, entre outras), caso o país “beneficiado” não tenha condições de cumprir os acordos e metas estabelecidos [...]. Assim, para a liberação de empréstimo por uma das agências, a outra dá o aval como um tipo de condicionalidade cruzada, portanto, submetendo a decisão de negociações das dívidas externas e a liberação de novos empréstimos a um pretense cumprimento de metas de saneamento dos gastos públicos (CRUZ, 2003, p. 53).

O nosso objeto de pesquisa, o PDDE Interativo, teve origem nesses acordos de empréstimos, sendo a resposta a uma dessas orientações que o Brasil recebeu, com foco na gestão eficaz, conforme lemos no trecho abaixo, extraído da página do MEC.

O PDE Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações (BRASIL, 2017)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **O que é PDE Escola**. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 24 out. 2017.



Conforme analisaremos na quarta seção, a informatização do PDE Escola, ocorrida em 2012, transformando-o em PDE Interativo (e depois PDDE Interativo) também está condizente com a orientação do Banco Mundial, qual seja, a de criar sistemas de informação para gerir as informações educacionais, com claro direcionamento das “lacunas” encontradas para serem sanadas pelo setor privado.

É assim que, por exemplo, o Banco Mundial justifica a criação de um instrumento global de monitoramento educacional, denominado SABER<sup>53</sup> (que, conforme explicado anteriormente, deriva da sigla de *System Assessment and Benchmarking for Education Results*, e que em português: Sistema de Avaliação e Comparação de Resultados em Educação), contanto hoje com 140 países conectados.

O objetivo é ajudar os países na definição de um quadro de dados, coleta, análise e uso, ajudando a desenvolver uma cultura de monitoramento dos resultados e avaliação para aumentar a eficácia dos investimentos nacionais e internacionais (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução livre)<sup>54</sup>.

Como verificamos, o quesito financeiro ocupa papel central no que diz respeito à regulação das políticas educacionais, desempenhada pelos organismos internacionais no âmbito da educação. Os programas de cooperação elaboram diagnósticos sobre a educação dos países parceiros, apontando as lacunas e, também, as soluções. Como referência, utilizam as reformas de países parceiros que, em tese, funcionaram, muitas vezes se utilizando do axioma numérico para referendar a estratégia oferecida. Por exemplo, na *Estratégia 2020 para a educação* (WORLD BANK, 2011), o Banco Mundial afirma que o documento reflete “as melhores percepções e conhecimentos sobre o que funciona na Educação”, e que a informação sobre o que funciona originou-se “a partir de consultas de âmbito mundial aos governos, professores, estudantes, pais, sociedade civil e parceiros no desenvolvimento em mais de 100 países” (WORLD BANK, 2011).

As prescrições surgem acompanhadas da referência numérica a respeito de quantos países foram consultados, ou de quantos países estão implementando-as,

---

<sup>53</sup> Ver a quarta seção.

<sup>54</sup> Texto original: “*The aim is to assist countries in defining a framework for data collection, analysis, and usage, helping develop a culture of results monitoring and assessment to raise the effectiveness of domestic investments and international aid*” (WORLD BANK, 2011, p. 62).

mesmo que não consigamos saber ao certo o alcance e a efetividade de sua aplicação. O documento “Estratégia 2020 para a educação”, do BM, está repleto dessas “melhores práticas”, que são apresentadas como modelo a seguir. Há, por exemplo, a descrição de uma parceria público-privada no Paquistão, que oferece um subsídio mensal por aluno que estude em escolas privadas de baixo custo. A subvenção está condicionada a um mínimo de desempenho em testes. Há bônus para grupos de professores e estímulo à competitividade. Afirma o banco que, “embora o programa esteja em vigor apenas por um curto período, os resultados da avaliação inicial do impacto sugerem efeitos positivos nas matrículas e insumos escolares, como professores, salas de aula, e quadros negros” (WORLD BANK, 2011, p. 69, tradução livre)<sup>55</sup>.

As sugestões ou prescrições baseadas em exemplos considerados bem sucedidos também são vocalizadas pelos “especialistas” ou consultores<sup>56</sup>, autoridades locais e nacionais e até mesmo por figuras públicas, que abalizam a orientação formulada.

É o que acontece com os inúmeros programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento com origem em diferentes organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, União Européia, Conselho da Europa, Fundação Soros, etc.) que reúnem especialistas, técnicos, ou funcionários de diferentes países. Estes programas sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião públicas nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções (BARROSO, 2006, p. 45).

Por meio da estratégia de referendar reformas educacionais de outros países, destacando os supostos resultados positivos, busca-se legitimar e validar as reformas, criando-se um consenso em torno de sua conveniência. Azevedo (2007) denomina esses “exemplos do estrangeiro” como “a externalização dos sistemas nacionais”, e assim a define:

---

<sup>55</sup> Trecho original: “*Although the program has been in effect only for a short period, initial impact evaluation results suggest significant positive effects on enrollment and school inputs, such as teachers, classrooms, and blackboards*” (WORLD BANK, 2011, p. 69).

<sup>56</sup> Os contratos de empréstimos entre o BM e o MEC, citados anteriormente, prevêem a figura do “consultor” e das “firmas de consultoria”, com previsão orçamentária para tal. Vide, por exemplo, o Anexo I do contrato n. 7122-BR, de 2002 (BRASIL, 2002a).

[...] a externalização apresenta-se como um modo particular de afirmação do sistema educativo mundial e de construção de homogeneidade nos sistemas educativos nacionais, ou seja, desenvolvem-se comparações com modelos estrangeiros e com situações mundiais, mobilizam-se indicadores internacionais e visitam-se outros países, no intuito de captar ideias e estímulos para o desenvolvimento da política interna. Através deste processo, de cariz político, os países recorrem [...] a uma “contemplação transnacional”. Ou seja, o olhar para fora das fronteiras próprias, para países comparáveis, constitui um acto de “absorção de significação suplementar”. A externalização tende a ser usada como fonte de significado suplementar, de autoridade e de legitimação das reformas nacionais, uma espécie de recurso a “bandeiras de conveniência” [...] ainda que o uso destas bandeiras [...] seja um acto político predominante na fase preparatória e inicial das reformas educativas e que desvanece à medida da sua aplicação (AZEVEDO, 2007, p. 93).

Os indicadores internacionais e as comparações entre países têm adquirido cada vez maior visibilidade. O rankeamento internacional, originado a partir de avaliações estandarizadas, quantifica e posiciona o desempenho nacional em uma escala que servirá para “atestar” o quão eficiente é a educação naquela nação. É a comparação pura e simples que se objetiva. O seu carácter não é pedagógico. Pelo contrário, é um ato político, que servirá para justificar as soluções possíveis, apontadas pela vertente reformadora, cuja fórmula, por sua vez, deverá conter os ingredientes das reformas bem-sucedidas dos países desenvolvidos e que possuem uma “educação de qualidade”.

São conhecidas as referências às “boas práticas em educação”, traduzidas nos indicadores da OCDE, os “professores excelentes”, do Banco Mundial (BM)<sup>57</sup> ou, ainda, “a educação para o século 21” da UNESCO. No caso da OCDE, por exemplo, são divulgados dados sobre a educação, evidências, análises das políticas da educação e estatísticas na série “Indicadores Educacionais em Foco”. Estes se referem a publicações periódicas do órgão e disponibilizadas na página eletrônica do INEP<sup>58</sup>, que informa que os indicadores divulgados permitem, aos formuladores e gestores de políticas educacionais, “compararem seus sistemas educacionais em relação aos de outros países e, juntamente com a OCDE, refletir sobre os esforços empreendidos em políticas educacionais”<sup>59</sup> (INEP, 2017).

---

<sup>57</sup> Banco Mundial (2014).

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais-em-foco>>. Acesso em: 18 fev 2018.

<sup>59</sup> Informações obtidas no site <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/education-at-a-glance>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

Tais referências contribuem para tornar os países mais comparáveis, compelindo-os a modificarem as suas políticas, adaptando-as a parâmetros que lhes permitam “competir” com melhores estatísticas. Com efeito, tal externalização atua com o efeito simbólico de “emprestar”, às reformas educacionais, a garantia de sua indispensabilidade.

Embora desconsidere as condições locais em que as estatísticas são geradas, tal estratégia compele os países a repensarem sua política educacional, exercendo forte ação regulatória e de ajustamento. Robertson (2012b) afirma existir uma agenda global com estratégias de governança para a educação, com estímulo para resultados demonstráveis e ações competitivas. Diz a autora:

[...] embora arriscando em exagerar o meu argumento, essas tecnologias de governança global possuem muitas das características dos “aviões militares não tripulados” (*drones*) os quais são cada vez mais preferíveis em espaços difíceis de luta militar. Semelhante a esses aviões não tripulados, classificações (*rankings*) e indicadores (*benchmarks*) são poderosos quando são capazes de se embrenhar nas fronteiras nacionais não apenas como coletores de dados mas como agentes à distância, quando são capazes de modular, direcionar, agir, refinar e redirecionar sem estarem presentes fisicamente. Como aviões não tripulados, essas tecnologias globais [ou reguladoras, conforme expressão utilizada pela autora em outra passagem do texto] são capazes, ao longo do tempo, de coletar suficientemente os dados precisos de um terreno e de sua topografia e usar essas informações para preparar uma ação (ROBERTSON, 2012b, p. 22).

Fica evidenciado o caráter modular e diretivo da externalização da política educacional, via classificações e indicadores. Como exemplo, uma dessas tecnologias globais (ou reguladoras) e que foi desenvolvida pelo BM denomina-se SABER-Teachers, programa que visa reunir informações sobre o trabalho docente com vistas a criar o perfil do “bom professor” (ROBERTSON, 2012b).

Na próxima seção será desenvolvida uma análise do documento “Estratégia 2020 para a Educação” (WORLD BANK, 2011), que apresenta orientações aos países quanto à elaboração de sistemas de informação e monitoramento online da educação, com incentivo ao desenvolvimento de ferramentas de diagnóstico, interligados a um sistema maior, do próprio BM, com banco de dados também monitorado por este. Pretendemos responder aos seguintes questionamentos: Em que medida o PDDE Interativo está de acordo com essa orientação do BM? É

possível afirmar que este programa institucionaliza uma recomendação do BM? Por suas características conceituais e práticas, é possível considerar o PDDE Interativo como um de seus *drones* desse organismo internacional?

#### 4 O BANCO MUNDIAL, A CULTURA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO E O PDDE INTERATIVO

Nesta quarta seção temos o objetivo de analisar as orientações do documento conhecido como “Estratégia 2020” para a educação, do Banco Mundial, assim como o SABER, a ferramenta de sistema desenvolvida por este organismo para gerir as informações recebidas dos sistemas de educação de seus países *parceiros*. Buscaremos identificar as convergências entre o SABER (BM) e o PDDE Interativo (MEC), no tocante às suas concepções e prescrições.

Embora existam já vários estudos evidenciando a influência internacional, por meio do Banco Mundial, na educação brasileira, assim como em outros países em desenvolvimento, debruçamo-nos, neste momento, em especial, sobre a compreensão dos motivos presentes na orientação do banco quanto à criação de sistemas de monitoramento e informação locais e sobre a sua estratégia de criar uma base global de conhecimentos orientadores de reformas. A criação dos Sistemas de Informação de Gestão da Educação (EMIS), de acordo com o organismo, possibilitará a este o conhecimento sobre as forças e fraquezas de cada país, de forma que ele possa dar o direcionamento das reformas locais, entre ações que vão desde a formação e a contratação de professores à responsabilização das escolas. Essa “nova estratégia enfatiza a importância de alinhar os arranjos de governança, financiamento, incentivos, mecanismos de responsabilização e ferramentas de gestão com metas educacionais nacionais” (WORLD BANK, 2011, p. 46, tradução livre).<sup>60</sup>

Destacamos, nesta seção, a tendência de ambos os programas à autonomia, à descentralização, à avaliação e à responsabilização; ao controle e ao monitoramento; ao gerencialismo, à eficiência e à eficácia; à racionalidade e à performatividade. Analisaremos estas categorias, buscando evidenciar como são abordadas e com quais objetivos.

---

<sup>60</sup> Trecho original: “*The new strategy emphasizes the importance of aligning governance arrangements, financing, incentives, accountability mechanisms, and management tools with national educational goals*” (WORLD BANK, 2011, p. 46).

#### 4.1 A “ESTRATÉGIA 2020 PARA A EDUCAÇÃO”: AMPLIAR AS REFORMAS EDUCACIONAIS PELO MUNDO EM BUSCA DA COMPETITIVIDADE

O relatório de 2011, intitulado “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação” (WORLD BANK, 2011), expõe a premissa de que os sistemas de educação dos países de renda média (entre eles, China, Índia e Brasil) têm fracassado quando se trata de preparar os jovens com as competências adequadas para o mercado de trabalho. Segundo os elaboradores do documento, desse despreparo resultam elevados níveis de desemprego, sobretudo entre os jovens, além de responderem pelos baixos níveis de competitividade<sup>61</sup>, conforme evidencia o trecho a seguir:

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis. Mas, embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito (WORLD BANK, 2011, p. 5, tradução livre).<sup>62</sup>

Em decorrência da constatação de que muitas crianças e jovens saem da escola sem aprendizagem suficiente, os autores do documento anunciam o que

---

<sup>61</sup> Texto original: “*We are living through a period of extraordinary change. The stunning rise of the middle-income countries, led by China, India, and Brazil, has intensified the desire of many nations to increase their competitiveness by building more highly skilled workforces. Technological advances are changing job profiles and skills, while offering possibilities for accelerated learning. Persistently high levels of unemployment, especially among youth, have highlighted the failure of education systems to prepare young people with the right skills for the job market and have fueled calls for greater opportunity and accountability*” (WORLD BANK, 2011, p. 5).

<sup>62</sup> Texto original: “*Expanding and improving education are key to adapting to change and confronting these challenges. Simply put, investments in quality education lead to more rapid and sustainable economic growth and development. Educated individuals are more employable, able to earn higher wages, cope better with economic shocks, and raise healthier children. But although developing countries have made great strides over the past decade toward the Millennium Development Goals of universal primary education and gender equity, an abundance of evidence shows that many children and youth in developing countries leave school without having learned much at all*” (WORLD BANK, 2011, p. 5).

denominam de “uma nova estratégia” para a educação, em que se promoverão “reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (WORLD BANK, 2011, p. 1, tradução livre)<sup>63</sup>. Enfatiza o banco que a promoção de reformas pelo mundo e o êxito dos países em desenvolvimento dar-se-ão à medida que possam tirar “pleno partido destes benefícios [os da reforma], aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação” (WORLD BANK, 2011, p. 1, tradução livre)<sup>64</sup>.

Observamos que, à educação, são atribuídas, ao mesmo tempo, a causa do baixo desenvolvimento econômico e a solução para este. Inferimos, da perspectiva adotada pelo banco, que é a falta de instrução que tem impedido os sujeitos de conseguirem um emprego e, para os que conseguem trabalho, a falta de estudo faz com que não possam ter um salário melhor, além de filhos mais saudáveis. Embora não possamos ter certeza sobre o que podemos compreender sobre o que significa, nesse contexto, **ter filhos mais saudáveis**, interessa, antes, destacarmos a relação estabelecida entre instrução/educação e emprego ou, dito de outro modo, falta de instrução e desemprego, justificadora da “nova” estratégia do banco.

As causas do desemprego e da precarização do trabalho são mais bem explicadas e compreendidas quando tomamos como fundamento de análise o modelo econômico existente e não a educação, apenas. Logo, à medida que se ampliou a globalização neoliberal<sup>65</sup>, aumentou o que Antunes e Pochmann (2007) denominam como “desemprego estrutural”, originado não porque os trabalhadores possuem mais ou menos instrução, mas porque a reestruturação produtiva do capital produz cada vez mais a desregulamentação do trabalho, em especial a redução de trabalhadores estáveis e os postos formais de emprego. Dessa forma, uma análise aprofundada sobre os motivos geradores do desemprego deve levar em conta que,

<sup>63</sup> Texto original: “*The Bank’s new 10-year strategy seeks to achieve this broader “Learning for All” objective by promoting country-level reforms of education systems and building a global knowledge base powerful enough to guide those reforms*” (WORLD BANK, 2011, p. 1).

<sup>64</sup> Texto original: “[...] *For developing countries to reap these benefits fully-both by learning from the stock of global ideas and through innovation*” (WORLD BANK, 2011, p. 1).

<sup>65</sup> A expressão *globalização neoliberal* é encontrada em Antunes e Pochmann (2007), no texto “A desconstrução do trabalho e a explosão do emprego estrutural e da pobreza no Brasil”. Embora os autores não façam uma definição exata para ela, é possível depreendermos que ela diz respeito às mudanças ocorridas no último quartel do século XX, pela intensificação do processo de acumulação pós-fordista, com implicações negativas para o emprego e segurança social.



Nas quase três décadas de prevalência dos anos dourados do capitalismo do segundo Pós-Guerra, houve importantes avanços no tocante ao grau de conquistas laborais, que terminaram estabelecendo um patamar mais avançado de segurança do trabalhador. O crescimento do processo de acumulação fordista daquele período foi acompanhado simultaneamente pela diminuição do desemprego e pela elevação dos salários dos ocupados, no total da renda nacional. No último quartel do século 20, contudo, emergiram forças destrutivas do trabalho vivo adicionais. Com a intensificação do processo de acumulação pós-fordista, constata-se a inversão das bases de garantia da segurança do trabalhador. Inexoravelmente, passou-se a assistir ao retorno do desemprego estrutural, que logrou mais força à medida que ganhou maior dimensão a globalização neoliberal. Se isso se transformou numa realidade generalizada nas economias centrais, na periferia do capitalismo mundial, onde o grau de seguridade social não havia avançado tanto durante os anos dourados, deu-se uma ampliação ainda mais intensa nos níveis de precarização e desemprego (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p. 195).

É muito mais complexa e profunda a problemática do trabalho e do emprego. Não é possível compreendê-la em sua totalidade, a partir de uma análise simplificada e simplificadora, que objetiva apenas encontrar argumentos mobilizadores de um consenso em torno da necessidade de reformas educativas. Entretanto, é no desenvolvimento de “competências para o mercado de trabalho” que o BM coloca a ênfase, afirmando que, em parceria com a IFC (Corporação Financeira Internacional), trabalhará para melhorar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação. O Banco parte do princípio de que o desemprego que se reproduz em escala mundial existe pela escassez de “certas” competências na força de trabalho e que por isso o seu enfrentamento é urgente<sup>66</sup>. A solução para esse cenário, de acordo com o que podemos interpretar na estratégia, encontra-se na educação, ou melhor, na reforma da educação. E, já que o problema é global, o remédio também deverá ser compartilhado com todos.

A “nova” estratégia anunciada pelo banco, de promover reformas pelo mundo, objetivando adequar os sistemas de educação de seus países parceiros à competição econômica, não é, contudo, novidade. Já no relatório *Prioridades y estrategias para la educación* (BANCO MUNDIAL, 1995), o objetivo de **reduzir a distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas** é

---

<sup>66</sup> Texto original: “Given that global economic growth remains sluggish despite signs of recovery from the recent economic crisis, the shortage of the “right” skills in the workforce has taken on a new urgency across the world” (WORLD BANK, 2011, p. 11).

colocado como desafio fundamental.<sup>67</sup> O elemento novo, então, talvez seja a **criação de uma base global de conhecimentos**, que norteie a efetivação daquelas e a forma de captação das informações.

A criação de uma base global de conhecimentos é referendada na “Estratégia 2020” do Banco, justificando tratar-se de uma “base de conhecimento de elevada qualidade sobre a reforma do sistema educacional”<sup>68</sup>. De acordo com o documento, reunir as informações relativas a programas e políticas de educação é essencial para o trabalho de análise, a partir de provas concretas e para melhorar o desempenho dos sistemas educacionais em todo o mundo. Por meio dessa base global, o banco afirma que espera poder ajudar os países parceiros a responderem às questões-chave que informam a reforma da educação (WORLD BANK, 2011, p. 6, tradução livre)<sup>69</sup>. Destaca que, para isso, será necessário “alinhar” a gestão das escolas, o que se fará por meio da avaliação, da prestação de contas, da responsabilização e da participação de diferentes atores, que resume em três ações: medir, controlar e apoiar soluções inovadoras (WORLD BANK, 2011).

Ampliar as reformas educacionais pelo mundo não deve ser tarefa fácil de coordenar. O “alinhamento” que se requer dos sistemas de ensino nacionais, para que tal empreendimento seja exitoso, seria bem mais difícil de articular se não fosse o mecanismo desenvolvido pelo BM: um sistema de informação educacional interligado com o mundo, concentrador de uma base global de dados de diferentes países, seus modelos organizativos e suas políticas educacionais. Esse é o SABER. A respeito dos domínios de intervenção de tal política, o BM informa que

---

<sup>67</sup> A esse respeito, conferir Torres (1996).

<sup>68</sup> O documento conceitua o termo “sistema educacional” do seguinte modo: “O termo ‘sistema educacional’ refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, *sistema educacional* inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

<sup>69</sup> Texto original: “*At the regional and global level, the Bank will help develop a high-quality knowledge base on education reform. Analytical work, practical evidence, and know-how related to education programs and policies are critical to improving the performance of education systems around the world. By investing in system assessments, impact evaluations, and assessments of learning and skills, the Bank will help its partner countries answer the key questions that shape educational reform*” (WORLD BANK, 2011, p. 6).

Eles foram desenvolvidos, pilotados e validados em vários países, em colaboração com as agências governamentais, parceiros de desenvolvimento e peritos internacionais e locais. Como as ferramentas são reaplicados em diferentes países, no futuro, a base de dados do sistema será atualizada, permitindo a cada país participante acompanhar seu próprio progresso no que diz respeito às reformas de seus sistemas e resultados educacionais. Como desejado, cada país também será capaz de referenciar seu desempenho contra uma variedade de países comparáveis (por exemplo, outros países da sua região, países com um nível semelhante de desenvolvimento econômico ou educacional, ou de países na vanguarda do desempenho educacional) (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução livre).<sup>70</sup>

Como podemos observar, a comparação é um dos dispositivos da “nova estratégia”, em que os países com melhores desempenhos são tomados como referência. Por meio desse dispositivo, o BM encontrou a ferramenta ideal para a execução das três ações de alinhamento da gestão educacional: medir, controlar e apoiar. O “medir” será feito por meio da avaliação. O “controlar” se dará pelo “financiamento orientado pelos resultados” (*Results-oriented financing*) e o “apoiar” significa buscar parcerias com a iniciativa privada. Quanto às parcerias, o banco argumenta que,

Enquanto a maioria dos governos considera a educação básica parte de seu mandato, oportunidades de aprendizagem – desde a pré-escola às universidades e programas de treinamento – não são fornecidos apenas pelos governos (WORLD BANK, 2011, p. 26, tradução livre)<sup>71</sup>.

Esse excerto registra o que se encontra, reiteradas vezes, no decorrer do documento: a contribuição que a iniciativa privada pode dar para auxiliar os sistemas de ensino a melhorarem os resultados em educação, reforçando, ao mesmo passo, o ideário de que na iniciativa privada há maior qualidade, como vemos a seguir:

---

<sup>70</sup> Trecho original: “*They were developed, piloted, and validated in a number of countries in collaboration with government agencies, development partners, and international and local experts* 27 *As the tools are reapplied in individual countries in the future, the system database will be updated, allowing each participating country to track its own progress with respect to its system reforms and education results. As desired, each country will also be able to benchmark its performance against a variety of comparator countries (e.g., other countries in its region, countries at a similar level of economic or educational development, or countries at the leading edge of educational performance)*” (WORLD BANK, 2011, p. 62).

<sup>71</sup> Trecho original: “*While most governments consider basic education part of their mandate, learning opportunities -from preschool to universities and training programs – are not provided only by governments*” (WORLD BANK, 2011, p. 26).

As evidências mostram que, mesmo em países de baixa renda, a percepção de que os estudantes não estão aprendendo tem conduzido a mais abandono e mais transferências para escolas privadas de baixo custo que são percebidos como de maior qualidade (WORLD BANK, 2011, p. 51, tradução livre).<sup>72</sup>

A visibilidade que se dá à influência positiva da iniciativa privada é notória, o que poderia ser um indicativo a respeito de para onde as reformas serão conduzidas. Há menção, no texto, sobre bolsas condicionadas e *vouchers* escolares, uma espécie de certificado de financiamento, emitido pelo governo aos pais de crianças em idade escolar, inseridas na rede pública. Um sistema que optar por esses procedimentos poderá oferecer um tipo de educação muito mais vantajoso, de acordo com o banco. E, como este saberá quais são os espaços, dentro de cada sistema, onde as parcerias público-privadas podem atuar? Estes espaços, denominados pelo banco de “lacunas”, seriam identificados por meio das informações inseridas pelos países em seus sistemas de informação.

#### 4.2 O INCENTIVO AO FORTALECIMENTO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO: “AUMENTAR A PRESTAÇÃO DE CONTAS E OS RESULTADOS”

O documento “Estratégia 2020 para a Educação” (2011), do Banco Mundial, incentiva os países parceiros a desenvolverem sistemas de informação online que reúnem as principais informações sobre o funcionamento de cada sistema nacional em educação. De acordo com o relatório, “o Banco apoiará os esforços para aumentar a disponibilidade de dados sobre a aprendizagem e habilidades” cujo “objetivo é a definição de um quadro de dados, coleta, análise e uso, ajudando a desenvolver uma cultura de monitoramento dos resultados e avaliação”. Informa que tal coleta servirá “para aumentar a eficácia dos investimentos nacionais e

---

<sup>72</sup> Trecho original: “*Evidence shows that, even in low-income countries, a perception that students are not learning what they should leads to more dropouts and more transfers to low-cost private schools that are perceived to be of higher quality*” (WORLD BANK, 2011, p. 51).

internacionais” (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução livre)<sup>73</sup>. Prevê, para isso, apoio técnico e financeiro aos seus parceiros.

Por sua vez, no “Resumo Executivo da Estratégia 2020 para a Educação” (WORLD BANK, 2011), versão resumida em português, a criação e utilização das “ferramentas de sistema” são justificadas para que seja possível ao banco identificar onde estão as falhas dos países e, assim, poder orientar a reforma educacional nestes.

O Banco está a desenvolver novas abordagens ao conhecimento para ajudar a orientar a reforma educacional. Novos instrumentos para avaliação e referencial do sistema (“ferramentas do sistema”) fornecerão análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política de educação, desde o desenvolvimento na primeira infância (ECD), avaliação dos estudantes e política de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros. Em cada domínio da política, as ferramentas do sistema analisarão a “mediana em falta” dos resultados intermédios, destacando a parte da cadeia de resultados que se situa entre os recursos e os resultados de aprendizagem. Esta informação vital permitirá aos decisores políticos e às organizações da sociedade civil tomarem decisões mais bem informadas sobre reformas e intervenções na educação, determinando onde está a haver falhas na cadeia de resultados. E, estabelecendo a comparação dos progressos com as melhores práticas internacionais, essa ferramenta destacará os pontos fortes e fracos e identificará os reformadores bem-sucedidos cuja experiência pode informar a política e as práticas educacionais noutros países (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

É possível identificar, na orientação do Banco aos países quanto à construção de seus sistemas de informação, o uso da estratégia de “externalização da política educacional” (AZEVEDO, 2007), que, conforme analisado na seção anterior desta tese, é um recurso à construção da legitimação em torno da intervenção daquele na política educacional local. Por meio dessa estratégia, procura-se indicar as situações avaliadas como bem sucedidas de outros países, a fim de justificar a “construção de homogeneidade nos sistemas educativos nacionais”, que se efetiva por meio de “comparações com modelos estrangeiros e com situações mundiais”, demonstrando-se a “conveniência das reformas”.

---

<sup>73</sup> Trecho original: “*The aim is to assist countries in defining a framework for data collection, analysis, and usage, helping develop a culture of results monitoring and assessment to raise the effectiveness of domestic investments and international aid*” (WORLD BANK, 2011, p. 62).

Não é sem motivos próprios que o banco incentiva sistemas de informação locais. Em paralelo a esse incentivo, o banco comunica a criação de um próprio “banco de dados *online*”, congregador de todos os sistemas nacionais, denominado SABER<sup>74</sup>. Tal programa, de acordo com seus idealizadores, consiste numa “base de dados global”, é gerenciada pelo banco, sendo que nela se concentrarão todas as informações dos países participantes que interligarão a ele os seus sistemas de informação.

[...] o banco de dados do sistema será atualizado, permitindo a cada participante acompanhar seu próprio progresso no que diz respeito às suas reformas e os resultados educacionais. Conforme desejado, cada país será também capaz de referenciar seu desempenho contra uma variedade de países comparáveis (por exemplo, em outros países em sua região, países com um nível semelhante de desenvolvimento econômico ou educacional, ou países na vanguarda do desempenho educacional) (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução livre)<sup>75</sup>.

Percebemos o apelo à externalização da política educacional local, com o mecanismo da comparação entre países. A posição defendida pelo banco é a de que tal iniciativa é capaz de conduzir a um “fortalecimento da governança e da gestão das escolas”, já que indica os obstáculos localizados nos sistemas de ensino. Reitera que esses obstáculos (falhas na governança e na prestação de contas) têm os seus efeitos mais severos em escolas que atendem aos grupos desfavorecidos, e que, portanto, essa abordagem também promove a equidade do sistema educativo<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Consta no documento em apreço que o SABER é uma ferramenta desenvolvida pelo BM, para avaliação e acompanhamento dos programas desenvolvidos nos países financiados. Refere-se a um banco de dados *online* que será mantido pelo BM e que será acessível externamente (lemos no original, na página 10: “*The online SABER database will be maintained by the World Bank on its externally accessible Education Web site*”).

<sup>75</sup> Trecho original: “*As the tools are reapplied in individual countries in the future, the system database will be updated, allowing each participating country to track its own progress with respect to its system reforms and education results. As desired, each country will also be able to benchmark its performance against a variety of comparator countries (e.g., other countries in its region, countries at a similar level of economic or educational development, or countries at the leading edge of educational performance)*” (WORLD BANK, 2011, p. 62).

<sup>76</sup> Trecho original: “*Because failures of governance and accountability typically have their severest effects on schools serving disadvantaged groups, this system approach promotes educational equity as well as efficiency*” (WORLD BANK, 2011, p.6).

Para além da identificação dos objetivos e intenções declaradas e que dizem respeito a uma intenção de **modernização da educação**<sup>77</sup> (fundamentada na importação da abordagem do gerenciamento), importa-nos, deste ponto em diante, identificar e analisar os elementos que permitem, ao BM, organizar e dispor de meios que influenciam, condicionam e regulam a organização da política educacional local.

#### 4.2.1 O Banco Mundial anuncia a sua nova estratégia: “criar uma base global de conhecimentos orientadores de reformas”

A tônica central da **Estratégia 2020** está associada à temática da regulação, do controle e do monitoramento. Para estas três categorias são registradas, pelo menos, 39 entradas, num total de 112 páginas. Neste documento, o banco firma o compromisso em **financiar o desenvolvimento de novos padrões de certificação e de auxiliar na construção da capacidade dos governos de regular e recolher informações para garantir a qualidade** da educação (WORLD BANK, 2011, p. 43, tradução livre)<sup>78</sup>.

Conforme já evidenciado, a coleta dessas informações, incentivada pelo banco, não é pensada apenas para os governos locais, mas também para ele próprio<sup>79</sup>. O documento apresenta argumentos de que “o objetivo é ajudar os países na definição de um quadro de dados, coleta, análise e uso, ajudando a desenvolver uma cultura de monitoramento dos resultados” para que se possa “aumentar a eficácia dos investimentos nacionais e auxílios internacionais” (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução livre)<sup>80</sup>. Entretanto, o auxílio, aqui referenciado, pode ser

<sup>77</sup> A expressão “modernização da educação” surge no bojo do gerenciamento na administração pública, incorporando alguns de seus preceitos como a eficácia, o controle dos custos, o “fazer mais com menos”, novas tecnologias (LAVAL, 2004).

<sup>78</sup> Trecho original: “*The program also finances the development of new certification Standards and procedures and builds the government’s ability to regulate and collect information [...] to ensure quality*” (WORLD BANK, 2011, p. 43).

<sup>79</sup> O termo “recolha” é utilizado pelo próprio documento do Banco Mundial, a Estratégia 2020, quando nele encontramos que as “duas áreas de inovação são a recolha de informações numa gama mais vasta de indicadores e na aplicação das novas tecnologias da informação para a coleta, processamento e geração de relatórios de dados” (WORLD BANK, 2011, p. 97).

<sup>80</sup> Trecho original: “*The aim is to assist countries in defining a framework for data collection, analysis, and usage, helping develop a culture of results monitoring and assessment to raise the effectiveness of domestic investments and international aid*” (WORLD BANK, 2011, p. 62).

compreendido como um **financiamento orientado para os resultados**, à medida que, ao financiar, o Banco “impõe modelos de políticas e projetos educacionais e normas e regras que condicionam o processo de implementação das parcerias” (CRUZ, 2003, p. 51).

Para dar conta de empreender a “nova estratégia” de reformar a educação em nível global, o BM explica que está ancorado em duas vias estratégicas: “reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). É importante a compreensão sobre essas duas ações estratégicas, pois é a partir desse entendimento que será possível objetivar as implicações para a reformas que dessas ações se sucederem.

No documento “Estratégia 2020” o BM comunica a sua intenção de concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais e antecipa: “Melhorar os sistemas de educação significa ir além de fornecer simplesmente recursos. [...] melhorar os sistemas exige também garantir que os recursos serão utilizados de forma mais eficaz” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Temos aí um indicativo de que o financiamento (ou a insuficiência dele) não é considerado um problema central, mas, sim, a ingerência dos recursos já existentes. Mas é necessário observar que o número de países que o BM pretende atingir é tão vasto que é difícil imaginar que, para todos eles, o financiamento seja, de fato, satisfatório. Os que mais “necessitam” do apoio do BM são mesmo aqueles mais fragilizados economicamente, cujo percentual do PIB investido em educação é muito inferior aos praticados por países avançados. Se não fosse assim, por que haveriam de ser reformados?

Observamos que o banco não respeita a sua própria lógica, isto é, dispõe-se a “apoiar” o desenvolvimento dos sistemas educacionais de países com níveis insatisfatórios de aprendizagem (no documento é citado o exemplo dos países da África Subsariana, ou seja, de baixa renda), mas nega que o problema seja a falta de recursos. Sabendo que a região tomada no exemplo é uma das mais pobres do mundo, sendo, inclusive, conhecida como “África negra”, como é possível partir do princípio que o lócus do problema é a gestão e não os recursos?

Essa possibilidade vemos explicada quando a análise do documento aponta para outro objetivo do BM: a implementação de sua política econômica. De acordo com a estratégia, “não basta acertar os pormenores técnicos; as reformas requerem também que se ultrapasse o duplo desafio dos constrangimentos da capacidade de



implementação de uma nação e da sua política econômica” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9). Á isso, o Banco denomina de “investir com inteligência” (“*Investing with intelligence*”), compondo letra e melodia perfeita para embalar as reformas educativas limitadoras de investimentos públicos.

É importante observar o artifício de responsabilização que tal pressuposto contém. Seguindo essa lógica, o insucesso dos resultados educacionais poderão ser atribuídos aos gestores, que já não são mais nem os gestores nacionais, mas os locais, considerando a tendência em transformar as escolas em núcleos de gestão, sem a mediação de órgãos intermediários (OLIVEIRA D., 2005)<sup>81</sup>. No Brasil, além do próprio PDDE Interativo, nosso objeto de pesquisa, esta tendência também pode ser reconhecida no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que transfere recursos financeiros para uma unidade executora (representada, na maioria das vezes, pela Associação de Pais e Mestres), responsável pela aplicação dos recursos e prestação de contas.

O *Investing with intelligence* do BM compartilha o mesmo *slogan* do PDE Escola, do MEC: “fazer mais com menos”. Porém, muito mais do que uma bandeira, essa relação entre **investir com inteligência**, associada à prestação de contas, é a lógica da própria estratégia de financiamento veiculada, visto que “a abordagem do sistema de educação da nova estratégia se concentra em aumentar a prestação de contas e resultados como um complemento ao fornecimento de insumos” (WORLD BANK, 2011, p. 5, tradução livre)<sup>82</sup>. Portanto, quanto melhor as escolas e os sistemas de ensino assimilarem essa lógica, maiores as chances de receberem doses extras de aporte financeiro. Verificamos, então, a proposta de financiamento condicionado, focalizado e associado ao estabelecimento e cumprimento de metas e indicadores.

Os denominados “mecanismos de incentivo”, constantes na Estratégia 2020, destacam os “resultados” como balizadores de novos financiamentos pelo BM. Estes mecanismos dizem respeito ao cumprimento de metas baseadas na “qualidade” e na “eficácia” das reformas.

---

<sup>81</sup> A este movimento de caracterizar cada vez mais a escola como unidade de gestão, Laval (2004) denominou de “efeito-estabelecimento”, em que prevalece a ideia de que “a escola é o seu próprio recurso”, dando a conotação de que ela é a única responsável pelos resultados que vier a conquistar.

<sup>82</sup> Trecho original: “*The education system approach of the new strategy focuses on increasing accountability and results as a complement to providing inputs*” (WORLD BANK, 2011, p. 5).

Operacionalmente, o Banco irá cada vez mais concentrar a sua ajuda financeira e técnica sobre as reformas do sistema que promovem resultados de aprendizagem. Para alcançar este objectivo, o Banco vai se concentrar em ajudar os países parceiros a construir a capacidade nacional para governar e gerenciar sistemas de ensino, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o desempenho do sistema em relação às metas nacionais de educação, e apoiar a elaboração de políticas baseadas em evidências e inovações (WORLD BANK, 2011, p. 6, tradução livre)<sup>83</sup>.

Fica cada vez mais evidenciada a necessidade de que o Banco disponha de uma “base global” norteadora e atestadora de reformas educacionais. É a partir dela que, em tese, saberemos o quanto os formuladores das políticas locais foram eficazes, se souberam aproveitar bem as evidências e o quanto suas medidas foram inovadoras. Porém, observamos que a mensagem deixada pelo banco é clara: a sua ajuda está atrelada à observância de seus postulados, não cabendo aos países que almejam a sua ajuda deixarem de observá-los.

A forma como o banco condiciona a sua “ajuda” acontece, assim, numa perspectiva bem distante do que o termo “acordo” pode evidenciar. “Acordo” é a expressão utilizada nos contratos firmados entre o BM e o MEC, por exemplo. Conforme já apontamos, o próprio manual do PDE Escola (BRASIL, 2006) faz menção a um acordo entre o MEC e o BM<sup>84</sup>, o que poderia supor uma parceria entre ambos. Entretanto, a recomendação de modelos educacionais e de reformas bem como a disponibilização de financiamento condicionado permitem reconhecer que esses acordos estão mais para imposição de condições do que para parcerias. Evidência disso é o documento “Contrato de Empréstimo n.º 7122”, celebrado entre o MEC e o BM, que estipula as condições para que este financie projetos no âmbito educacional no Brasil. Uma das cláusulas diz respeito a um “plano de desenvolvimento da escola”, a ser preparado por escolas participantes e que atenda a critérios de seleção, procedimentos de implementação e estabeleça as metas específicas de melhoria educacional.

---

<sup>83</sup> Trecho original: “*Operationally, the Bank will increasingly focus its financial and technical aid on system reforms that promote learning outcomes. To achieve this, the Bank will focus on helping partner countries build the national capacity to govern and manage education systems, implement quality and equity standards, measure system performance against national education goals, and support evidence-based policy making and innovations*” (WORLD BANK, 2011, p. 6).

<sup>84</sup> Na contracapa lemos: “Esta obra foi editada para atender aos objetivos do Programa Fundescola/DIPRO/FNDE, em conformidade com o Acordo de Empréstimo n.º 7122/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/00/27 do PNUD e do Projeto BRA 914/1111 da Unesco”.

Nesses acordos estão predefinidos os requisitos para o desembolso pelo BM. Também são estipuladas as formas de supervisão e avaliação dos resultados. No caso do empréstimo mencionado, o contrato afirma que devem ser elaboradas de acordo com o Manual de Operações e Implementação do Projeto, anexado ao contrato (BRASIL, 2002a). Neste manual estão especificados, com bastante refinamento, os requisitos para as escolas participarem (critérios de elegibilidade), as regras para a aplicação dos valores repassados e os procedimentos para a prestação de contas.

O segundo eixo de ação para consolidação da “nova estratégia” do BM relaciona-se, de maneira direta, com a primeira, que, conforme apontamos, baseia-se na expansão das reformas educacionais pelo mundo. De forma complementar a essa ação, o banco aciona seu segundo eixo estratégico: “construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5), sendo por este considerada uma base de conhecimento referencial para a elaboração de políticas e implementação de projetos em educação.

Ao sugerir o desenvolvimento de sistemas de informação como parte das reformas a serem executadas em nível nacional, o banco alega pretender que os seus países parceiros tenham, à sua disposição, o acesso aos melhores exemplos pelo mundo, o que ele denomina de aprender com “os mais fortes” (WORLD BANK, 2011).

“Analisar globalmente e agir localmente” é a orientação do banco, que defende que essa base de informações “[...] permitirá aos responsáveis políticos e organizações da sociedade civil tomar as mais bem informadas decisões sobre as reformas da educação”<sup>85</sup> e “[...] irá destacar áreas de força e fraqueza bem como identificar os reformadores bem-sucedidos” (WORLD BANK, 2011, p. 7, tradução livre)<sup>86</sup>.

Observamos uma clara inclinação do banco à orientação de construção de estruturas e práticas comuns, no que se diz respeito à organização e gestão da política educacional pelo mundo, muito embora a diversidade dos países envolvidos

---

<sup>85</sup> Trecho original: “[...] will allow policymakers and civil society organizations to make better-informed decisions about education reform” (WORLD BANK, 2011, p. 7).

<sup>86</sup> Trecho original: “[...] will highlight areas of strength and weakness as well as identify successful reformers whose experience can inform education policy and practices in other countries” (WORLD BANK, 2011, p. 7).

pudesse indicar certa forma mais própria e mais apropriada para cada caso. Notamos uma simplificação da complexidade que, supõe-se, compõe a área educacional de cada país, à medida que diferentes sistemas educacionais poderiam inserir-se numa base padronizada, projetada a partir de uma perspectiva particular e considerada como a “ideal”.

Depreendemos que, quanto maior for a capacidade de cada sistema educativo de moldar-se a determinado padrão mundial “forte”, de “qualidade” e “eficaz”, tanto mais assim o será reconhecido. Mas em que medida podemos atestar (e concordar) que exista, de fato, um modelo de educação global aplicável? E mais: A que (ou a quem) interessaria um modelo assim? O problema que move a propalada necessidade de reformas nos diferentes modelos educacionais pelo mundo é relacionado mesmo por problemas educacionais ou talvez eles pertençam mais às esferas política e econômica?

A criação de uma base global de conhecimentos orientadores de reformas bem como a constituição de uma ferramenta de sistema global de monitoramento e avaliação da educação podem ser entendidas, dessa forma, como uma tendência do banco à homogeneização das reformas e dos modelos educacionais mundo afora. O caminho para a compreensão dessa clara tendência é sugerido por Azevedo (2007), que afirma que a educação é um **subsistema de um sistema de produção** e que busca, por sua vez, sua própria expansão, requerendo do modelo sociopolítico sua adequação. Assim sendo, é necessário considerar que a educação compõe “um subsistema histórico que se tem desenvolvido em torno [...] da expansão de um sistema de produção transnacional mundial, o mercado mundial capitalista” e que a consolidação dessa tendência implica, portanto, em “neutralizar eventuais divergências ou tentativas para afirmar vias educativas alternativas” (AZEVEDO, 2007, p. 29).

Em face de uma situação de crise de um sistema de produção dominante, é de esperarmos que a sua reconstrução e reafirmação convocarão, por inevitável, setores dos contextos social e político para sua revalidação. Nesse sentido,

O atual contexto econômico evidencia uma situação de crise do sistema capitalista, frente ao qual os representantes dos interesses do capital internacional, particularmente o Banco Mundial e o FMI, intervêm na organização política e econômica dos países em desenvolvimento, na perspectiva de expandir os interesses dos países hegemônicos por meio de políticas que visam à abertura

comercial e financeira, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição do tamanho e do papel do Estado na sociedade. Os interesses do capital internacional também permeiam as propostas educacionais propagadas pelo Banco Mundial por meio de acordos intitulados de cooperação internacional, mais precisamente empréstimos por meio dos quais o banco impõe modelos de políticas e projetos educacionais e normas e regras que condicionam o processo de implementação das parcerias (CRUZ, 2003, p. 51).

A superação da crise do sistema capitalista bem como a expansão dos mercados compõem, como notamos, a lógica orientadora das reformas em educação. Se considerarmos a influência mundial dos grandes organismos financeiros como o BM e o FMI, será possível compreendermos a capacidade destes em promover reformas em escala mundial e de, por meio delas, institucionalizar, em níveis locais, aquelas medidas condizentes aos interesses do capital internacional.

A investigação desse ponto permitiu constatar de que a forma como o banco amplia a institucionalização de seu modelo educacional (e econômico) se dá, hoje, pelo SABER. Os indícios obtidos indicam que a orientação, contida no documento “Estratégia 2020 para a Educação”, de que os países adotem ferramentas de sistema em educação materializou-se no Brasil por meio da implementação do PDDE Interativo, este que, em harmonia com as diretrizes daquele, criou uma plataforma online que comporta informações de diferentes domínios da educação nacional (gestão, financiamento, aproveitamento, dentre outros). Há evidências de que é mesmo por meio do PDDE Interativo que se viabiliza a institucionalização da influência<sup>87</sup> do Banco Mundial sobre a organização e a gestão educacional brasileira, bem como se criam as condições objetivas à regulação deste organismo internacional sobre essa área.

Para cumprir o objetivo de esclarecer o que se aventou, destinamos a próxima unidade de texto a identificar e analisar os eixos do PDDE Interativo e compará-los aos eixos estratégicos de coleta de dados do SABER (ou, conforme o documento, os *inputs* – dados de entrada) e os indicadores de desempenho a eles associados.

---

<sup>87</sup> A institucionalização da influência internacional sobre a consolidação das políticas locais foi analisada no segundo capítulo, a partir das referências fornecidas por Azevedo (2007), que destaca a forte atuação dos grandes organismos internacionais na construção e consolidação das políticas educacionais de países por eles financiados. Para o autor, essa forte influência ocasiona progressivo grau de padronização das estruturas organizativas nacionais e avalia que esses organismos funcionam como um centro emissor e difusor de normas e de padrões dos sistemas educativos nacionais.

Para tanto, além da “Estratégia 2020” será analisado o documento “SABER in Action” (WORLD BANK, 2014), isto é, “SABER em ação”. Nele, o BM argumenta a favor de uma abordagem de sistemas para melhores resultados de educação, alegando que aquela permite, aos países, realizar um inventário completo de sua educação, tendo como base as melhores práticas globais.

Destacaremos, nesse sentido, que o PDDE Interativo, assim denominado, só passou a ser interativo a partir do ano de 2012, apenas um ano depois da publicação da Estratégia 2020 do BM, ocorrida no ano de 2011. Antes disso, o PDDE Interativo era apenas o PDE Escola, um instrumento de planejamento e gestão da unidade escolar, mas não extensivo a todas as escolas, apenas para aquelas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

#### **4.2.2 SABER x PDDE Interativo: convergências entre dois sistemas de informação**

Com a organização de uma plataforma online, situada no SIMEC, o PDE Escola passa a denominar-se PDDE Interativo, passando a ser disponibilizado para todas as escolas da rede pública do país. Ele é apresentado, pela via oficial, como uma ferramenta de apoio à gestão escolar, destinada a auxiliar a escola na construção de um diagnóstico sobre sua realidade.

O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar [...] para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 4).

Cumprе destacar que, embora não encontremos em nenhum lugar a obrigatoriedade das escolas em participarem do programa, sabemos, por meio dos questionários aplicados nas escolas, que é por meio do programa que aquelas podem vir a receber recursos financeiros complementares, associados a projetos aos quais venham a ser inclusas a partir do diagnóstico gerado pelo próprio sistema. Porém, para receberem os recursos, as escolas necessitam ser selecionadas pelo MEC. Não foi possível saber a porcentagem de escolas selecionadas em nível

nacional, há apenas a informação, no site oficial do PDDE Interativo, de que em 2009 foram priorizados 17% das escolas da rede pública (referentes a 27.885 escolas das redes estaduais e municipais) e que em 2011 o número de escolas priorizadas foi de 13.347, o que indica redução de 50% na priorização. Se observarmos os dados fornecidos pelo NRE-Toledo, referentes ao ano de 2013, essa porcentagem é de 3,3% (referente a três escolas priorizadas de um total de 90). Após esse ano, não houve priorização de nenhuma escola nesse núcleo.

Embora a quantidade de escolas priorizadas seja mínima, o número de adesões nacionais no primeiro ano não foi pequeno, conforme registra o “1º Boletim Informativo do PDE Interativo” (BRASIL, 2012), que apresenta os primeiros resultados obtidos após a disponibilização do PDE Interativo para todas as escolas, em março de 2012. Até o mês de maio de 2012, 105.075 escolas realizaram o cadastro junto ao programa. Destas, 57.563 pertencentes à zona urbana (54,8%), 47.476, à zona rural (45,2%) e 36 não identificadas. Quanto às redes às quais as escolas pertenciam, 22.413 eram escolas estaduais (21,3%) e 82.661, escolas municipais (78,7%), assim distribuídas no mapa: Centro-Oeste: 6.421 (6,1%), Norte: 12.731 (12,1%), Nordeste: 49.148 (46,8%), Sul: 14.706 (14%), Sudeste: 22.069 (21%) (BRASIL, 2012). Não foram encontrados boletins informativos do programa para os anos de 2013 e 2014. Em 2016 foi publicado um “Boletim informativo – Dicas PDDE”, dando conta de que, naquele ano, 123 mil escolas estavam sendo atendidas (FNDE, 2016).

A possibilidade de “produzir um diagnóstico de sua realidade”, conforme evidenciada no PDDE Interativo, é também um elemento de argumentação contido no “Estratégia 2020”, como referência às vantagens em se utilizar de uma ferramenta de sistema para gerir os dados educacionais em diferentes dimensões. Segundo o “Sumário Executivo” do BM, a ferramenta de sistema permitirá aos países responder a questões como

Quais são os pontos fortes do nosso sistema? E as suas fraquezas? Que intervenções se têm mostrado mais eficazes para a sua solução? Está a alcançar os grupos mais desfavorecidos? Quais são os papéis essenciais a serem desempenhados pelos sectores público e privado na prestação dos serviços? Estão as crianças e os jovens a adquirir os conhecimentos e competências de que necessitam? (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Conforme indicado acima, o banco afirma que o objetivo é ajudar os países na definição de um quadro de dados, coleta, análise e uso, ajudando a desenvolver uma **cultura de monitoramento dos resultados** para que se possa **aumentar a eficácia dos investimentos**. O MEC, na mesma linha, argumenta que o PDDE Interativo permite **à equipe escolar a pensar e a aperfeiçoar diversos aspectos da vida escolar e contribui para a melhoria da gestão e do processo de ensino e aprendizagem** (BRASIL, 2014).

O monitoramento possível dentro do PDDE Interativo é bastante amplo, do ponto de vista dos dados que abrange. Há seis dimensões de avaliação que contemplam os seguintes aspectos: Ensino e aprendizagem; Clima escolar; Pais e comunidade; Gestão de pessoas; Gestão de processos; Infraestrutura e Resultados. No Quadro 8 estão sistematizados esses eixos, que são considerados “critérios de eficácia”, e os seus requisitos.

**Quadro 8** – Dimensões do PDE Escola: Critérios de eficácia e requisitos

<b>Critérios</b>	<b>Requisitos</b>
<b>Ensino e aprendizagem</b>	Principal processo da escola, diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, proposta pedagógica, planejamento pedagógico, método pedagógico, estratégias de ensino, práticas educacionais, avaliação da aprendizagem, material didático e pedagógico em quantidade e qualidade suficientes;
<b>Clima escolar</b>	Liderança, compromisso, motivação, ordem, disciplina, segurança, atmosfera geral da escola;
<b>Pais e comunidade</b>	Participação e cooperação institucional dos pais e comunidade na escola, contribuição dos pais e outros parceiros no sucesso acadêmico dos alunos, no melhor desempenho da escola;
<b>Gestão de pessoas</b>	Excelência da equipe para o desempenho das funções; profissionais habilitados e capacitados;
<b>Gestão de processos</b>	Clara compreensão da missão da escola, objetivos claros e amplamente definidos, planejamento estratégico, método gerencial definido, gerenciamento da rotina, trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores e de avaliação da gestão;
<b>Infraestrutura</b>	Condições materiais de funcionamento (instalações e equipamentos) para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira adequada;
<b>Resultados</b>	Desempenho geral da escola: taxas de aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, satisfação dos alunos, pais, colaboradores e sociedade, indicadores de melhoria das práticas de gestão, cumprimento das metas estabelecidas.

Fonte: Brasil (2006).

Esses critérios de eficácia escolar desdobram-se em questionários e tabelas coletoras de dados que, ao final, pelo menos em tese, poderão atestar o quanto a escola é ou não eficaz. Quanto mais critérios de eficácia forem atendidos, mais a escola estará próxima da excelência (BRASIL, 2006). No PDE



Escola essa pontuação era obtida por meio de pontuações associadas à seguinte escala:

**Tabela 1** – Escala de pontuação do PDE Escola

1 ponto	Nunca ou Muito fraca
2 pontos	Raramente ou fraca
3 pontos	Às vezes ou regularmente
4 pontos	Na maioria das vezes ou bom
5 pontos	Sempre ou muito bom

Fonte: Brasil (2006).

De acordo com essa escala, cada pergunta contida nos formulários do PDE Escola poderia receber uma pontuação de acordo com sua ocorrência. A título de exemplificação, destacamos o seguinte questionamento de um dos formulários: “A escola tem uma proposta pedagógica que orienta o processo de ensino e aprendizagem?”. Neste caso, a escola deveria escolher, conforme a escala, aquela pontuação que melhor refletia a sua situação<sup>88</sup>.

Na mudança do PDE Escola para o PDDE Interativo, os critérios de avaliação também são distribuídos em seis dimensões, e suas respostas não equivalem a uma pontuação específica, mas definirão o diagnóstico final, de caráter descritivo. O Quadro 9 apresenta as dimensões do programa, para as quais as questões do programa são de acordo com as opções: “sempre”, “na maioria das vezes”, “às vezes”, “nunca” ou, ainda, “sim” ou “não”.

<sup>88</sup> Em média, a escola necessitava preencher 150 quadros, formulários e questionários, fichas para diagnóstico, avaliação e fichas-resumo. Alguns desses quadros e formulários eram descritivos e deveriam ser preenchidos com “sim” ou “não”. Outros possuíam opções como “sempre”, “raramente” ou “nunca”. Há quadros mais complexos que cruzavam informações e outros que eram divididos em “passos”, pela diversidade de dados que contemplavam. Contudo, a maioria se convertia em números (ou resultados): taxas de aprovação, taxas de abandono, taxas de distorção idade-série, indicadores de medida, percentuais.

**Quadro 9** – Dimensões de Avaliação do PDDE Interativo

Dimensões	Temas
Indicadores e Taxas	IDEB
	Taxas de Rendimento
	Prova Brasil
Taxas de rendimento	Matrícula
	Distorção Idade-Série
	Aproveitamento Escolar
	Áreas de Conhecimento
Ensino e Aprendizagem	Planejamento Pedagógico
	Tempo de Aprendizagem
Gestão	Direção
	Processos
	Finanças
Comunidade Escolar	Educandos
	Docentes
	Demais Profissionais
	Pais e Comunidade
	Conselho Escolar
Infraestrutura	Instalações
	Equipamentos

Fonte: Brasil (2014).

O Ministério da Educação expressa o entendimento de que os dados fornecidos pelas escolas via PDDE auxiliam as secretarias municipais e estaduais a organizarem as políticas públicas, argumentando que

[...] informações geradas pelas próprias escolas (informações sobre o rendimento dos alunos, o perfil dos diretores, a participação da comunidade escolar, a composição do conselho escolar, a infraestrutura, entre outros) proporcionam ao MEC, e às secretarias estaduais e municipais de educação, dados valiosos que poderão subsidiar a formulação de políticas públicas cada vez mais focalizadas e efetivas (BRASIL, 2014, p. 20).

Destacamos que este resultado final, relativo à eficiência da escola ou à falta dela, não cumpre apenas o objetivo de subsidiar as secretarias. A este diagnóstico gerado pela ferramenta, o MEC veicula a ideia de “autodesenvolvimento”, numa estratégia de responsabilização da escola e de seus gestores sobre os resultados observados. De acordo com o manual do programa, embora a maioria dos governos esteja comprometida com a melhoria dos sistemas educacionais, o autodesenvolvimento é uma tendência internacional. Dessa forma,

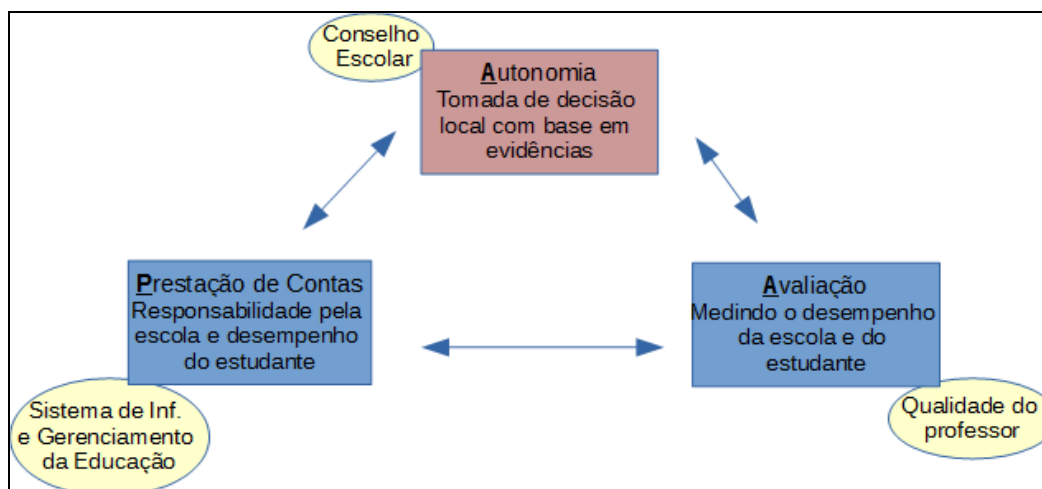
[...] um traço distintivo da abordagem adotada há cerca de duas décadas é o movimento em direção a uma situação em que as escolas são estimuladas e mesmo exigidas a tomar para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. A ênfase no

autodesenvolvimento é conseqüência da tendência registrada em muitos países de descentralizar a responsabilidade pela implementação das reformas educacionais. O principal mecanismo tem sido o de deslocar em maior ou menor grau a governança do sistema educacional das autoridades centrais para as escolas. As correntes conhecidas como escola eficaz, melhoria da escola e gestão baseada na escola são expressões dessa tendência (BRASIL, 2006, p. 5).

A concepção de descentralização e de autonomia, diluída nesse trecho, diz respeito a tomar para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. Esse autodesenvolvimento é uma exigência de difícil alcance para as escolas (quando não impossível) do ponto de vista das políticas educacionais e da legislação educacional, que, não sem motivos, situam as responsabilidades dos diferentes níveis de governo na organização e funcionamento da educação nacional, correspondendo a um regime de colaboração, e não de autossuficiência. Entretanto, a estratégica distorção desse conceito está relacionada à intenção do Estado em se retirar da obrigação de ser o provedor desse serviço, responsabilizando as unidades escolares por seus resultados. É possível identificar a construção de uma inter-relação entre descentralização, autonomia e responsabilização, à medida que observamos que a governança das autoridades centrais se desloca para as escolas, ao passo em que delas se exige a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

A incongruência dessa orientação, que altera a definição de descentralização, se torna tão mais visível quanto pior for o diagnóstico gerado pelo PDE Escola. Isto é, se tal diagnóstico apontar que determinada unidade é “pouco eficaz”, menos ainda poderemos esperar que se autopromova. Afinal, é bastante provável que as condições que forjaram tal atestado são as mesmas que inviabilizam uma possível autossuperação, seja por fatores de ordem financeira, estrutural, administrativa ou pedagógica, muitos dos quais, inclusive, extrapolam as possibilidades de ação dos sujeitos escolares, por mais bem intencionados que sejam, visto que estão sujeitas a políticas em esferas decisórias superiores.

A mesma noção de autonomia e responsabilização está também contida no SABER, que associa ainda a questão da avaliação, fechando um ciclo denominado de “O sistema 3 A’s”, conforme a Figura 2.

**Figura 2** – Autonomia, avaliação e responsabilização no SABER<sup>89</sup>

Fonte: World Bank (2015, p. 5 – adaptada).

Os três A's da Figura 2 indicam a concepção de inter-relação entre autonomia, avaliação e responsabilização (em inglês todos estes termos se iniciam com a vogal "A" – *Autonomy, Assessment e Accountability*). De acordo com o BM, é a combinação dessas três dimensões que informa o quanto a escola está propensa a atingir bons resultados. E estes "bons resultados" serão atestados pelo SABER, que, utilizando a mesma metodologia de coleta de dados do PDDE Interativo, ou seja, por meio de uma plataforma *online*, avaliam uma vasta gama de requisitos a partir da seguinte escala:

**Tabela 2** – Escala de pontuação do SABER do BM

Latente	Emergente	Estabelecido	Avançado
●○○○	●●○○	●●●○	●●●●
1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos

Fonte: World Bank (2015, p. 5 – adaptada).

Por essa escala, as políticas de um sistema educacional estão em quatro diferentes níveis de desenvolvimento: latentes, emergentes, estabelecidas e avançadas. Uma pontuação latente significa que a política por trás do indicador ainda não está em vigor ou que existe um desenvolvimento limitado da política educativa. Um emergente indica que a política em vigor reflete algumas boas

<sup>89</sup> Tradução livre: no quadro em vermelho: "Autonomia – tomada de decisão local baseada em evidências", no círculo: "Conselho Escolar". No quadro em cinza: "Avaliação – medir o desempenho da escola e do aluno", no círculo: "qualidade do professor". No quadro em azul: "Prestação de contas - responsabilização pela performance da escola e do estudante", no círculo contém a abreviação de *Education Management Information System*, que significa "Sistema de Informação de Gestão da Educação".

práticas, mas que o desenvolvimento das políticas ainda precisa avançar. Uma pontuação estabelecida indica que o programa ou uma política reflete as boas práticas e satisfaz os padrões, mas pode haver algumas limitações em seu conteúdo. Uma pontuação avançada indica que o programa ou a política reflete as melhores práticas, sendo consideradas em consonância com as normas internacionais (WORLD BANK, 2015).

É a partir dos 3 A'S e dessa escala de pontuação que o SABER realiza o seu diagnóstico, com questões que abrangem desde o financiamento, passando pelos professores, o envolvimento da comunidade, as parcerias externas, a avaliação dos alunos e professores, o uso de sistemas de informação de gestão e de tecnologias de informação e comunicação, a resiliência e, também, o desenvolvimento da força de trabalho. Embora com algumas particularidades em um e outro sistema, o PDDE Interativo e o SABER são convergentes em vários aspectos, conforme destacaremos a seguir.

#### 4.2.2.1 Ênfase na autonomia, na descentralização, na avaliação e na responsabilização

O PDE Escola especifica que as agências reguladoras, como as secretarias de educação, devem procurar desenvolver mecanismos que permitam às escolas ter mais autonomia e responsabilidade pelos serviços que prestam. O processo de planejamento da escola é erigido como o meio pelo qual esta poderá fortalecer a sua autonomia e esse processo deve ser conduzido pela equipe escolar (BRASIL, 2006).

O processo de construção da autonomia é, conforme evidencia o programa, algo que nasce na própria escola, de acordo com o planejamento que esta realiza. Segundo a lógica desse posicionamento, quanto melhor for o planejamento, mais se poderá fortalecer a autonomia. Na busca por esse fortalecimento, o programa incentiva a criação e/ou maior participação dos conselhos escolares. De forma semelhante, o SABER destaca a importância em se considerar os professores e administradores escolares “parceiros” nos esforços para melhorar a qualidade e a relevância da educação local. Também defende que a descentralização do controle da gestão, a ser realizada pela comunidade, serve como incentivo para se exigir o uso eficiente dos recursos e para se responsabilizar os gestores locais pelos resultados.

De acordo com esse programa, os resultados positivos dependem de três fatores: autonomia, responsabilização e avaliação, de tal forma que

[...] o desempenho melhorado e os resultados mensuráveis dependem de um equilíbrio cuidadoso entre três instrumentos políticos que influenciam o comportamento dos agentes locais: (1) maior autonomia no nível local; (2) reforçar as relações de responsabilização; e (3) sistemas de avaliação eficazes (WORLD BANK, 2011, p. 33, tradução livre).<sup>90</sup>

A tônica atribuída a esses três fatores indica a preocupação com os resultados. O ranqueamento e a consequente comparação dos resultados entre as escolas, embora sejam apresentados como processos democráticos, podem se consolidar em instrumentos de competitividade entre elas. Também evidencia-se a tônica na racionalização administrativa e financeira, à medida que as escolas são pressionadas a “fazer mais com menos” ao passo em que necessitam apresentar constante evolução em seus resultados.

A competitividade, objetivada pelo ranqueamento e pela comparação entre escolas, no SABER, é elevada ao grau de fonte de recurso financeiro, quando, em sua “Estratégia 2020”, o documento apresenta a importância de se desenvolver a capacidade de os processos de gestão transformarem recursos em resultados, dizendo que “um aspecto disso é a importância de uma maior autonomia [...]; em conjunto com a competição pelos recursos (por exemplo, através do uso de incentivos de desempenho ou vales)” (WORLD BANK, 2011, p. 29, tradução livre)<sup>91</sup>. Na perspectiva do BM, “esta autonomia pode gerar forte motivação para provedores melhorarem a prestação de serviços” (WORLD BANK, 2011, p. 29, tradução livre)<sup>92</sup>. Além disso, defende-se, no mesmo documento, o desenvolvimento de “mecanismos nacionais de acreditação de escolas e universidades”<sup>93</sup>, isto é, mecanismos de avaliação e certificação de qualidade.

---

<sup>90</sup> Trecho original: “*Improved performance and measurable outcomes depend on a careful balance between three policy instruments that influence the behavior of local actors: (1) greater autonomy at the local level; (2) enforcing relationships of accountability; and (3) effective assessment systems*” (WORLD BANK, 2011, p. 33).

<sup>91</sup> Trecho original: “*One aspect of this is the importance of greater autonomy [...]; together with competition for resources (e.g., through the use of performance incentives or vouchers)*” (WORLD BANK, 2011, p. 29)

<sup>92</sup> Trecho original: “*this autonomy can generate strong provider motivation to improve service delivery*” (WORLD BANK, 2011, p. 29).

<sup>93</sup> Onde se lê: “*national accreditation mechanisms for private schools and universities*” (WORLD BANK, 2011, p. 64).

A intensa mobilização em torno de maior autonomia, desempenho e qualidade, percebida no SABER, não é diferente do conteúdo preconizado pelo PDE Escola, quando este especifica a necessidade de se aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz, destacando que a atenção com o crescimento e com a expansão dos sistemas educacionais “vem sendo complementada e até mesmo substituída pela crescente preocupação com a qualidade do processo educativo e pelo controle de seus resultados” (BRASIL, 2006, p. 5). Citando as tendências verificadas em âmbito internacional, o documento destaca que algumas experiências têm contribuído para reverter o problema dos resultados insatisfatórios e informa:

[...] acompanhando a tendência mundial, nos últimos anos algumas iniciativas têm sido realizadas para reverter esse quadro. Em todas as iniciativas, é constante a preocupação em conferir racionalidade ao funcionamento do sistema, em focar os esforços na aprendizagem dos alunos, em melhorar a qualidade da gestão do sistema e em estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados (BRASIL, 2006, p. 7).

Observamos a associação direta entre racionalidade e controle de resultados e a qualidade da gestão. Evidenciamos que o planejamento eficaz é desenhado como aquele capaz de conferir maior racionalidade ao processo, intensificando o monitoramento e a avaliação. Esse parece ser o conceito principal para a qualidade da gestão.

O sentido da autonomia, conforme construído pelo PDDE Interativo, é percebido no realce feito por este quanto à criação de colegiados ou conselhos escolares (considerados mecanismos de transferência de recursos diretos para as escolas), à escolha de diretores e à adoção de instrumentos de autoavaliação, avaliação externa e responsabilização (BRASIL, 2006). Destacamos, também, a orientação para a construção de “processos criativos, gerados e gerenciados no interior da própria escola” como forma de ampliar a autonomia e tornar a gestão mais eficaz (BRASIL, 2006, p. 9).

A descentralização de determinadas ações e a autonomia que se atribui às escolas não indica, de imediato, a ampliação de seu nível decisório. O desenho proposto para a desburocratização e modernização dos processos relativos à gestão reforça a burocracia e aumenta a regulação pelas esferas superiores. Isso porque o

controle e a regulação exercidos por instâncias superiores, mesmo quando a proposta é a da modernização, estão sempre ancorados em regulamentações, que podemos entender pelo controle dos procedimentos de execução (BARROSO, 2005).

A maior autonomia deixada para as escolas, a descentralização para os níveis intermediários e locais, a avaliação e a responsabilização, de acordo com a perspectiva dos programas em tela, são na verdade estratégias de aumento do controle do Estado, à medida que mantém o poder de decisão estratégico. Todos esses fatores reforçam o seu poder regulador e configuram-se em importantes recursos alinhados em direção à conformação (no sentido do ajustamento) da escola e de suas práticas.

#### 4.2.2.2 Ênfase no controle e no monitoramento

O Plano de Desenvolvimento da Escola está fundamentado na metodologia do planejamento estratégico e nas práticas gerenciais de administração empresarial (SPECK, 2012). Observamos um esforço constante do programa em atribuir racionalidade aos processos de gestão, enfatizando a eficiência e a qualidade, termos recorrentes nos seus manuais oficiais.

Para que se cumpram os objetivos concernentes a essa pretensa eficiência e qualidade, o programa defende a criação e o aperfeiçoamento de mecanismos de monitoramento e controle da gestão, tendo em vista os resultados a serem alcançados. Nesse sentido, justifica que “a escola para ser administrada como uma organização, como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos [...]” (BRASIL, 2006, p. 9).

Na perspectiva da construção de um sistema educacional eficiente, eficaz e de qualidade, o MEC destaca que diversas iniciativas pelo mundo têm conferido especial importância aos processos de monitoramento e que, em todas as iniciativas, é constante a preocupação “em conferir racionalidade ao funcionamento do sistema [...] em melhorar a qualidade da gestão e em estabelecer mecanismos de monitoramento” (BRASIL, 2006, p. 7). Também enfatiza que não basta monitorar o cumprimento das ações, mas, sobretudo, averiguar os resultados (BRASIL, 2014).



A mesma ênfase se encontra no SABER, que realça a importância de os países desenvolverem uma “cultura de monitoramento”, informando que esse incentivo será uma de suas alavancas na “Estratégia 2020”. Segundo o programa, o objetivo do BM é “ajudar os países a definirem um quadro para recolha, análise e utilização, ajudando a desenvolver uma cultura de monitoramento de resultados e avaliação para aumentar a eficácia dos investimentos” (WORLD BANK, 2011, p. 62, tradução livre)<sup>94</sup>.

Controlar e monitorar são dois eixos estratégicos da ação proposta pelo BM. O auxílio financeiro que este se diz disposto a oferecer está condicionado, além de outros, a esses dois fatores. No documento, o BM cita o exemplo de um programa que possui com a Bulgária, que visa melhorar a estrutura de responsabilização do país. Os “desembolsos” do banco para o país “são acionados pela realização de resultados específicos (por exemplo, com os conselhos escolares em pleno funcionamento em escolas específicas)” (WORLD BANK, 2011, p. 68, tradução livre)<sup>95</sup>. O banco destaca, ainda, a necessidade de se “medir e monitorar, em todos os níveis, a eficácia dos mecanismos de responsabilização na produção de aprendizagem e habilidades” (WORLD BANK, 2011, p. 68, tradução livre)<sup>96</sup>. Observamos a prescrição de avaliação e monitoramento não somente dos resultados, como também dos próprios mecanismos de responsabilização. A prestação de contas e a responsabilização passam a ser associadas ao fornecimento de insumos.

De maneira geral, criar e reforçar mecanismos de monitoramento e controle, gerar indicadores de desempenho e de resultados e associar ações específicas para cada indicador são orientações observáveis em ambos os programas. Tais orientações seguem como justificativas à reforma educacional e à criação ou aperfeiçoamento de sistemas de informação. No bojo de tais indicadores, o BM sugere a seleção de professores de acordo com o desempenho destes, além de parcerias com o setor privado, em especial com as indústrias, que são inseridas no rol dos parceiros externos e doadores. Em contrapartida, estas indústrias participam

---

<sup>94</sup> Trecho original: “*The aim is to assist countries in defining a framework for data collection, analysis, and usage, helping develop a culture of results monitoring and assessment to raise the effectiveness of domestic investments and international aid*” (WORLD BANK, 2011, p. 62).

<sup>95</sup> Trecho original: “*Project disbursements are triggered by the completion of specific results (e.g., having fully functioning school boards in targeted schools)*” (WORLD BANK, 2011, p. 68).

<sup>96</sup> Trecho original: “*Measure and monitor, at all levels, the effectiveness of accountability mechanisms in producing learning and skills*” (WORLD BANK, 2011, p. 68).

da elaboração de quadros de qualificação, baseados em normas profissionais e direcionados aos setores que estão em crescimento de emprego. É citado o exemplo de Moçambique, onde o banco possui um projeto relacionado (WORLD BANK, 2011).<sup>97</sup>

A orientação de um planejamento baseado em metas e voltado para os resultados (quanto mais quantificáveis possíveis) indica a assimilação da retórica gerencial da administração escolar, que pode ser interpretada como uma tendência em buscar adaptar a escola às condições que favoreçam competitividade e produtividade econômica. Esse entendimento é reforçado quando verificamos o incentivo ao financiamento externo, praticado por agentes privados com algum tipo de interesse na educação.

Evidenciamos que as forças econômicas e políticas dominantes traçam um ideal de gerenciamento escolar e de formação acadêmica e que este é balizado, entre outros, pela padronização dos modelos construídos a partir de prescrições, referendadas por esferas superiores (como o MEC) e organismos internacionais (como o BM). Nesse sentido, “o Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 103).

Do mesmo modo, é importante destacar que, no Brasil, a presença de importantes grupos empresariais se fez notável no programa conhecido como Todos pela Educação (TPE), que, pelo decreto n.º 6.094/2007, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação, no qual o PDDE encontra-se consubstanciado. Trata-se de um plano de metas que estabelece um conjunto de diretrizes a serem seguidas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, fruto da articulação de um aglomerado de grupos empresariais e entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Grupo Gerdau e Instituto Gerdau, Banco ABN-Real, entre outros (SPECK, 2012)<sup>98</sup>.

A criação de ambos os sistemas de informação (PDDE Interativo e SABER) é a referência maior dessa ampliação da perspectiva gerencialista, pautada no monitoramento. O PDDE Interativo está inscrito no Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (SIMEC), e o SABER é, ele próprio, o maior sistema

---

<sup>97</sup> Estas informações na página 69 da “Estratégia 2020”, no quadro 9 (WORLD BANK, 2011, p. 69).

<sup>98</sup> Sobre o programa Todos pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, conferir Saviani (2009).

de monitoramento educacional existente. Evidenciamos o objetivo central de ambos os programas, de pôr em execução maior padronização e controle do grau de assimilação das prescrições reformistas pelas escolas e pelos sistemas educacionais.

#### 4.2.2.3 Ênfase no gerencialismo, na eficiência e na eficácia

O BM anuncia, na “Estratégia 2020”, a intenção de “ajudar os países parceiros a construírem a capacidade nacional para governar e gerenciar sistemas de ensino, implementar padrões de qualidade e equidade” (WORLD BANK, 2011, p. 6, tradução livre)<sup>99</sup>. O objetivo de utilizar expressões como a do “gerenciamento” em educação, associadas à qualidade, eficiência e eficácia, remete a determinada tendência em aproximar a gestão da educação à administração de empresas, a partir do pressuposto de que naquela podem ser aplicados métodos gerenciais iguais ou semelhantes aos praticados nesta<sup>100</sup>.

Dentre as diferentes concepções teórico-metodológicas, dispostas a explicar a organização e a gestão educacional, a vertente do gerencialismo emerge, com maior intensidade, a partir da década de 1990, no movimento (nacional e internacional) de reorganização administrativa do Estado. Em caráter geral, essa vertente vem acompanhada do discurso da modernização e da inovação. Laval (2004) destaca que a eficácia ideológica das grandes linhas da reforma mundial da educação, constante nos discursos de organismos como o Banco Mundial, a Comissão Europeia e a OCDE, é construída a partir de evidências indiscutíveis, como o apelo à eficácia, avaliação, inovação e modernização.

Conforme analisamos na segunda seção, o Plano de Reforma do Aparelho Administrativo do Estado enfatiza a necessidade de se modernizar a administração pública, acentuando as supostas vantagens de um modelo administrativo gerencial. Seguindo a linha desse movimento, as reformas educacionais, implementadas desde 1990 em vários países, sob a orientação de organismos internacionais,

---

<sup>99</sup> Trecho original “*the Bank will focus on helping partner countries build the national capacity to govern and manage education systems, implement quality and equity standards*” (WORLD BANK, 2011, p. 6).

<sup>100</sup> A respeito desse assunto, podemos conferir: Dourado (1998) e Paro (1999).

tiveram o propósito de modernizar a educação e sua gestão. Destacava-se a necessidade de imprimir maior eficiência e eficácia aos sistemas de ensino, tornando-os mais flexíveis e menos burocráticos. Em contraposição, apontavam-se as “qualidades” e “vantagens” percebidas em relação ao setor privado, cujas técnicas de administração gerencial, em tese, proporcionavam maiores e melhores resultados (SPECK, 2012).

No Brasil, a reforma educacional percorreu também esses objetivos, relacionados à necessidade de modernizar a educação. O Estado, incorporando os ajustes requeridos pela reestruturação produtiva e consubstanciados nas orientações de organismos internacionais, com destaque ao BM, defendia a necessidade de se imprimir maior eficiência ao serviço público.

O PDDE Interativo, por sua vez, é partidário dessa concepção gerencialista, instituindo a metodologia do planejamento estratégico, da avaliação institucional, dos padrões de qualidade e eficácia, dos mecanismos de participação e controle social. Destacamos a orientação contida nos manuais desse programa quanto à criação de grupos de trabalho com a comunidade local e a ênfase na importância em se mobilizar o entorno da escola para se participar da elaboração e acompanhamento do seu plano. De acordo com Laval (2004), essa orientação é uma tendência da concepção gerencial da educação, que ele denomina de “gerenciamento participativo”. Para melhor o justificar, diz o autor: “o gerenciamento participativo foi confundido com a democracia [...] dando a aparência de uma consulta e de uma participação dos subordinados” (LAVAL, 2004, p. 265).

As tendências de organização e gestão educacional, ancoradas na concepção gerencial, são portadoras, contudo, de uma contradição essencial: à medida que “incentivam” a participação dos sujeitos envolvidos, padronizam e racionalizam as tarefas. Ora, o que é o PDDE Interativo senão a própria expressão da padronização e racionalidade na gestão educacional?

Os procedimentos propostos podem parecer contraditórios, afastados entre uma via neotayloriana e uma via pós-tayloriana. A primeira se traduz pelos: crescimento dos controles, prescrição incrementada das taxas, a padronização dos procedimentos, centralização da informação, aumento do tempo restrito, por uma fiscalização mais rígida e um peso crescente dos peritos externos. A segunda se manifesta pelo gerenciamento participativo [...]. A escola é atravessada por essa tensão entre os dois modelos. Apesar das invocações feitas ao gerenciamento participativo, o taylorismo progrediu notavelmente (LAVAL, 2004, p. 267).

O conteúdo das prescrições dos modelos pautados no gerenciamento educacional procura acentuar a normalização dos processos (no sentido de formulação e aplicação de regras), garantir a convergência dos procedimentos a fim de que conduzam, o quanto for possível, a um resultado esperado ou a uma meta a ser atingida. Entretanto, tal ajustamento na gestão, a princípio de mera natureza técnica, “anuncia uma mutação da escola que toca não somente a sua organização mas seus valores e seus fins” (LAVAL, 2004, p. 189). A gestão educacional está, cada vez mais, sendo formatada para caber em um sistema, em uma plataforma, em um banco de dados. É isso que fazem o SABER e o PDDE Interativo: padronizam, enquadram, calculam, avaliam, controlam e regulam. Ambos os programas garantem a previsibilidade do que se projeta e do trabalho que se realiza em torno desse projeto. A expansão de reformas educacionais nesses padrões, embora se digam portadoras de uma garantia de qualidade e eficiência, atentam, sobretudo, contra o próprio fazer pedagógico, visto que o colocam em detrimento do imperativo da racionalidade e da eficácia empresarial.

A padronização dos modos de se fazer e dos objetivos, a orientação gerencial e a ênfase maior nos resultados configuram uma reforma educacional pautada na produtividade, numa espécie de normalização que considera o processo educativo mediante, apenas, o que se pode verificar em números. O Banco Mundial anuncia, nessa lógica, o seu apoio técnico e financeiro de acordo com os resultados, o que denominou de *Smart financing*, ou “financiamento inteligente”, sendo especificado no SABER da seguinte maneira:

[...] o Banco apoiará operações que estabelecem um ciclo de *feedback* entre financiamento e resultados. Financiamento inteligente significa que a ajuda financeira do Banco será cada vez mais voltada para resultados mensuráveis específicos acordados com os países (WORLD BANK, 2011, p. 65, tradução livre)<sup>101</sup>.

O financiamento orientado pela produtividade é justificado pelo banco por meio da alegação de que, em um momento de crise como o que estamos vivendo, é necessário ser prudente e melhorar a eficácia das despesas. Explica que está aperfeiçoando o “Programa para Resultados”, cujos desembolsos estão

---

<sup>101</sup> Trecho original: “*Second, the Bank will support operations that establish a feedback cycle between financing and results. Smart financing means that financial aid from the Bank will be increasingly geared towards specific measurable results agreed on with countries*” (WORLD BANK, 2011, p. 69).

condicionados à obtenção de resultados específicos ou serviços, mudanças nas regras ou estruturas governamentais, nas estruturas de incentivo e em políticas específicas (WORLD BANK, 2011). Evidenciamos que a relação financiamento-resultado, mesmo não configurando um fato consolidado na educação, conforme o próprio banco destaca, ressoa como um dispositivo essencial na garantia do controle, pelos órgãos superiores, e do autocontrole, pelas unidades de base, quanto à consecução das grandes linhas fixadas pelos Estados desde cima, além de assegurar a coerência do conjunto.

Embora os documentos oficiais do MEC não disponham sobre o financiamento orientado pelos resultados, é verdade que isso já é praticado no próprio PDDE Interativo. Isso porque, quando a escola responde aos formulários do programa, ao final das seis dimensões respondidas, é gerado um diagnóstico sobre a sua situação, direcionando-a para a adesão a determinados projetos mediante um plano de ação, também denominado de “Plano integrado”, em que, na maioria das vezes, há transferências de recursos para sua realização.

Os principais programas vinculados ao PDDE Interativo que transferem recursos às escolas são “Programa Novo Mais Educação”<sup>102</sup>, “PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola”<sup>103</sup>, “Atleta na Escola – Programa de Formação Esportiva Escolar”<sup>104</sup>, “Formação Continuada para Professores”<sup>105</sup> e “Ensino Médio Inovador”<sup>106</sup>. Todos esses programas estão inseridos no PDDE Interativo,

---

<sup>102</sup> Conforme informações disponibilizadas na página oficial do PDDE Interativo, o Programa Novo Mais Educação tem por objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico (<<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>>. Acesso em: 24 out. 2017).

<sup>103</sup> Neste programa, o MEC informa que recursos financeiros são liberados em favor das escolas de educação básica do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEX), devendo ser empregados na contratação de mão de obra para realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações.

<sup>104</sup> O programa, segundo o seu site oficial, tem como objetivos incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.

<sup>105</sup> Programa de formação e capacitação docente, na maioria dos casos em parceria com universidades públicas, em áreas como alfabetização e informática.

<sup>106</sup> Informações oficiais no site do programa indicam que o objetivo do Ensino Médio Inovador é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. A respeito desse programa, conferir Speck, Lara e Carpes (2016).

entretanto as escolas não participam de todos. Cada uma poderá ou não aderir conforme o seu diagnóstico indicar. Logo, é possível que uma escola participe do Programa Novo Mais Educação, mas não do Atleta na Escola, por exemplo.

A estratégia de disponibilizar aporte financeiro para as escolas que demonstram maior necessidade é, até certo ponto, interessante, visto que possibilita o incremento de ações em prol da situação identificada. No entanto, indica também que há escolas não priorizadas (e que representam a maioria) que permanecem sem esse recurso ou com recursos em menor quantidade.

A concretização de uma gestão eficiente e eficaz, conforme disposto no PDDE Interativo, não se resume a umas tantas técnicas de gestão gerencial, com foco nas metas e nos resultados e com presença marcante de um líder. O autodesenvolvimento das escolas, conforme proposto no antes referido documento do MEC, não se sustenta em cenário em que estas e seus gestores estão à mercê de recursos financeiros e vontade política. Mesmo assim, a tônica das prescritivas oficiais segue construindo o discurso da qualidade na educação como a quantidade que podemos atestar por números e mensurações de fora para dentro da escola. A escola, sem recurso, é chamada a ser o seu próprio recurso. A frase é redundante, mas, ao final, ela representa bem a situação exposta.

É fundamental destacar que a especificidade da administração escolar a torna, por essência, diferente da administração capitalista, que tem por objetivo o lucro (PARO, 1999). A função da escola não pode ser comparada aos objetivos de uma empresa. Naquela, formam-se pessoas por meio da socialização do conhecimento histórico, produzido pela humanidade, nesta são produzidas mercadorias, objetivando-se a reprodução capitalista por meio do lucro.

#### 4.2.2.4 Ênfase na racionalidade e na performatividade

A cultura de uma gestão educacional gerencialista impõe, como se procurou destacar, uma pretensa racionalidade ao processo de planejamento e organização da educação, com uma notória tendência à redução metodológica do fazer

pedagógico: basta que ele caiba em um sistema informacional, que se ajuste a ele e que corresponda, tela a tela, aos critérios e padrões prévios, definidos e ordenados a partir de fora.

Tal racionalidade é evidenciada ao ponto de tornar-se o próprio objetivo final do processo, pois todos os resultados transformar-se-ão em números, que comporão escalas de desempenho, que, por sua vez, integrarão rankings nacionais e internacionais que poderão, enfim, “atestar” quanta qualidade e eficiência estão ali presentes.

Essa é, pelo menos, a lógica apresentada pelo BM na “Estratégia 2020”, que elege a ferramenta da comparação entre os países como elemento capaz de conduzi-los ao aperfeiçoamento de suas políticas, com vistas ao desenvolvimento de ações baseadas nas melhores práticas internacionais (WORLD BANK, 2011). O conceito de performatividade diz respeito a um conjunto de práticas que, associadas, conduzem à construção de quadros de referência e de regulação (BALL, 2005). Na perspectiva reformista, a performatividade está no bojo de um modelo ideal para validar o desempenho de sujeitos ou de organizações, à medida que

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento [...] A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 543).

A cultura da quantificação e dos resultados tem sido introduzida e incentivada por meio dos programas em tela: SABER e PDDE Interativo. Ambos condizem com o que o autor define por performatividade, por colocarem o foco nos dados quantificáveis, na produtividade e nos resultados. Trata-se de uma cultura de desempenho, que resume a totalidade da vida escolar a opções como as disponíveis no PDDE Interativo: “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Na maioria das vezes” ou “Sempre”, transformando essas informações em métricas.



Uma das consequências da perspectiva da performatividade sobre a gestão educacional é a equivocada construção da percepção de que os problemas de ordem estrutural (como a falta de financiamento, a descontinuidade das políticas públicas, a má formação profissional) tornam-se problemas exclusivos da gestão local, do “líder” incompetente que não é capaz de projetar a sua escola aos melhores patamares. Outra decorrência é a instauração de um regime de concorrência, danoso sob o ponto de vista das relações interpessoais e profissionais no âmbito das escolas.

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos [...] Quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público, centralizado no Estado. Elas são estabelecidas acima das tecnologias mais antigas de profissionalismo e burocracia e se opõem a estas. [...] Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer (BALL, 2005, p. 546).

Muitas vezes com recursos e métodos elaborados a partir dos imperativos de eficácia e de produtividade do mercado, essas tecnologias ignoram as especificidades da educação, constringendo seus sujeitos a concordarem com o esforço pela melhor performance. Não há como desconsiderar que existem implicações para o próprio trabalho dos sujeitos envolvidos no processo, pois não passam ao largo das reformas. O próprio sentido do trabalho é alterado, tendo em vista a finalidade a ser atingida. Assim,

[...] as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor [...] Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação (BALL, 2005, p. 546).

Em linhas gerais, a reforma educacional fundamentada no gerencialismo implica em alterações nas práticas (e aqui queremos enfatizar os processos) e nas condutas (queremos enfatizar os comportamentos) observadas na dinâmica escolar.

Na intenção de corresponder aos critérios de eficiência e eficácia, aos padrões de qualidade, às metas de desenvolvimento, não é de estranharmos que os próprios professores e demais sujeitos do processo possam vir a ter sua prática e a sua própria consciência modificadas, à medida que são colocados diante da responsabilidade de assumirem-se como autores quase que exclusivos do desenvolvimento de seus estabelecimentos. Nesse sentido, temos uma aproximação interessante com o estabelecido no Plano Diretor da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado brasileiro, que apregoa a necessidade de mudanças nas formas de gestão e na cultura das organizações:

O que se busca é não apenas uma mudança nas formas de gestão mas também da cultura das organizações, no que diz respeito à cooperação entre administradores e funcionários. Tem como objetivo a introdução de novos conceitos e técnicas de gestão pública, baseados no desempenho, na redução ao mínimo dos erros, e na participação dos funcionários na definição dos processos de trabalho (BRASIL, 1995, p. 62).

Embora estejamos recorrendo a uma citação já utilizada no primeiro capítulo, consideramos importante retomá-la neste momento da reflexão, pois ela permite perceber os elementos constitutivos do modelo gerencial e performático, ensejado à administração pública e seus trabalhadores. Nessa direção, o debate em torno das consequências da ampliação da regulação das políticas educativas e suas consequências para os trabalhadores é aprofundado por Oliveira D. (2005, p. 756), que afirma:

[...] o modelo de regulação social até então em vigor estava centrado na regulamentação do trabalho, na sua transformação em emprego e, conseqüentemente, em promessa de futuro e condição permanente e estável na vida para os que não detêm propriedades. A emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Ou seja, para a maioria da população, esses novos processos de regulação têm representado a perda da estabilidade, da seguridade e, principalmente, da expectativa de futuro.

A tônica do trecho em destaque diz respeito à intensificação dos processos de precarização do trabalho e nos leva a estabelecer reflexões sobre a própria função

deste no modelo de sociedade atual, que busca destruir sempre mais as proteções e garantias a ele associadas, na perspectiva de sua mercantilização. Em se tratando dos efeitos da regulação das políticas educacionais sobre o trabalho docente, existem elementos de análise interessantes a destacar, que permitem compreender mais a fundo os desdobramentos específicos sobre a educação e que dizem respeito à “adequação dos discursos educativos [...], apresentando a importância da educação na busca por soluções alternativas à sobrevivência nesta sociedade em que já não há empregos para a maioria” (OLIVEIRA D., 2005, p. 757).

Para o trabalho docente, há também formas de regulação que se constituem em torno da demonstração de resultados, mas que contradizem as condições muitas vezes inexecutáveis do próprio ato de ensinar.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores vêm-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA D., 2005, p. 768).

É contraditório esperar que, diante de um cenário tão precário e desfavorável, o professor deva ser submetido a uma “prestação de contas” de seu trabalho. A centralidade que a reforma educacional atribui ao professor, colocando-o como pivô do sucesso ou do fracasso desta, não condiz com as condições objetivas às quais está submetido. Além disso, conforme já apontamos, a estratégia reformadora de padronizar processos de gestão atenta contra a autonomia das escolas e dos profissionais de educação. Nesse sentido, a performatividade traz em si uma contradição essencial, à medida que nega a própria natureza do fazer educativo, incorporando neste fazer modos e tempos nem sempre compatíveis com os processos pedagógicos. Conforme destaca Laval (2004, p. 305), a “revolução gerencial”

[...] introduz uma linha hierárquica do tipo tayloriano, em uma atividade profissional que não pode ser realizada sem autonomia, em uma profissão que exige uma ética profundamente interiorizada, incompatível com uma prescrição e um controle estreito da tarefa. A ação pedagógica supõe uma convicção “presa ao corpo” no valor do

ofício que se faz e na sua importância social. Enfraquecer esta convicção banalizando o ofício de professor, querendo fazer do professor um administrador ou um técnico, recai paradoxalmente na diminuição da eficácia global do sistema educativo (se por ele se entende a transmissão de conhecimentos). Pior, atacar as identidades profissionais enraizadas na ética do conhecimento e do serviço público, como o faz o novo gerenciamento, tem efeitos fragilizantes, até mesmo destrutivos, sobre as pessoas e as expõe muito mais ao que se denomina “sofrimento no trabalho” (LAVAL, 2004, p. 305).

A performatividade que se espera do professor, na perspectiva do novo gerenciamento educativo, é, conforme observamos, perniciosa para a atividade profissional do professor e para a própria ação pedagógica em si. A fragilização das relações pessoais e interpessoais surge como uma consequência quase que imediata da necessidade de transformar a instituição escolar em uma agência de serviço altamente qualificada e útil sob o ponto de vista da rentabilidade econômica. A precarização do trabalho do professor é, em verdade, resultado da banalização da própria educação em si, como viabilizadora do acesso à cultura.

A pressão por resultados, mesmo que ainda mais simbólica e latente do que, de fato, manifesta, é possível ser detectada em prescrições como as emanadas do Banco Mundial, quando este afirma que “o desemprego muito elevado [...] tem sido atribuído à fraca ligação entre Educação e mercado de trabalho” (WORLD BANK, 2011, p. 69, tradução livre)<sup>107</sup>. Observamos que à educação são atribuídos determinado valor e determinada função que podem ser verificados à medida que ela encontra-se alinhada e a serviço da consolidação e expansão do mercado, não importando se nesse processo a escola venha a perder suas próprias referências. O mercado torna-se a instância suprema que ajuizará a respeito de qual qualidade e qual eficácia a escola deve buscar.

O gerenciamento com vistas à performatividade tornou-se também o horizonte do PDE Escola, que incorporou como metodologia a “Gestão de processos”, momento em que advoga por uma “clara compreensão da missão da escola, objetivos claros e amplamente definidos” além do “planejamento estratégico, método gerencial definido, gerenciamento da rotina, trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores e de avaliação da gestão” (BRASIL, 2006, p. 41). As informações gerenciais dizem respeito ao quanto os seus efeitos são

---

<sup>107</sup> Trecho original: “*The very high unemployment [...] has been attributed to the poor link between education and employment-market needs*” (WORLD BANK, 2011, p. 69).

mensuráveis, por isso é necessário prever indicadores e avaliações. A escola, que nesse contexto é considerada uma agência, necessita reaprender suas práticas, abrir-se às mudanças (embora talvez não saibamos o sentido exato destas) e cuidar de sua imagem (os resultados se apresentam como porta-vozes). É necessário, sobretudo,

Construir capacidade e **gerenciar a mudança** para obter melhores resultados requer habilidades que a maioria dos **administradores educacionais** somente agora começa a desenvolver de maneira mais sistemática e profissional. Pensar em **formas organizacionais apropriadas** pode ter efeitos poderosos em construir a capacidade para **mudar as agências**, criando condições para que mudanças positivas ocorram e se tornem institucionalizadas (BRASIL, 2006, p. 7. grifos nossos).

O culto à racionalidade e à performance parece consolidar-se como uma tendência no meio educacional, e as formas organizacionais mais apropriadas parecem ser aquelas que permitem a melhor aferição da eficácia. Contudo, ao passo em que o gerenciamento educacional proclama sua hostilidade às formas burocráticas de gestão, as práticas que propõem em seu lugar promovem o que entendemos como uma nova burocracia, que elege instrumentos tecnológicos para se realizar *online* o que antes se fazia no papel. É o que aconteceu quando da transição do PDE Escola para o PDDE Interativo, em que a escola preenchia formulários físicos que depois passaram a ser virtuais, conforme destacamos. Essa nova burocracia supõe, dessa forma, a construção de aparelhos modernos de captação de informações, avaliação e controle de resultados.

Os efeitos do gerenciamento e da performatividade modificam também o sentido do financiamento da educação, que, conforme aponta o texto do Banco Mundial, deve resultar em conhecimentos e habilidades necessários a uma economia competitiva e globalizada.

Os resultados de recursos substanciais gastos em educação têm, portanto, sido decepcionante em termos de resultados de aprendizagem. Os jovens estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, habilidades ou competências necessárias para se adaptar a uma economia competitiva e cada vez mais globalizada (WORLD BANK, 2011, p. 17, tradução livre).<sup>108</sup>

<sup>108</sup> Trecho original: “*Youth are leaving school and entering the workforce without the knowledge, skills, or competencies necessary to adapt to a competitive and increasingly globalized economy*” (WORLD BANK, 2011, p. 17).

As habilidades e competências enfatizadas pelo banco são as que permitirão maiores condições de empregabilidade, correspondentes ao contexto de produção flexível e requeridas do trabalhador flexível. Trata-se de uma clara demonstração da capacidade do capitalismo de subordinar o trabalho e a educação aos dogmas do mercado e aos propósitos do capital, com a ajuda das grandes organizações internacionais.

É nessa perspectiva que o Banco Mundial estabelece os seus acordos de cooperação técnica, tal como foi com os Acordos de Empréstimo nº 4487/BR de 1999 e n.º 7122/BR, de 2002, que, conforme evidenciamos, impõem a condição de que o Ministério da Educação implemente o programa “Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola”, que depois é convertido no PDDE Interativo.

Salientamos que tais empréstimos ocorrem, ainda hoje, num ciclo que gera sempre novas obrigações. Em momento recente, quando da aprovação da Reforma do Ensino Médio (2017) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) divulgou uma nota informando que assinou um novo acordo de cooperação técnica com o Banco Mundial. No conteúdo da nota destacamos que o acordo “também prevê a análise do atual sistema de monitoramento do PAR (SIMEC) e uma análise quantitativa de seus dados” e que o “Banco Mundial apoiará estudos e desenvolvimento de mecanismos para transformar a transferência de recursos fiscais entre governos em um instrumento voltado para resultados”<sup>109</sup>. Não foi possível obtermos a íntegra de tal acordo, mas a análise das informações trazidas nesta nota do FNDE indica que a essência deste acordo não difere do mencionado, cujo objetivo é “aprimorar a qualidade da educação, com foco em aspectos específicos incluindo a formação de professores e a gestão educacional”.<sup>110</sup>

Nesta seção analisamos as orientações do documento conhecido como “Estratégia 2020” para a educação, do Banco Mundial, o seu Sistema de Avaliação e Comparação de Resultados em Educação, identificando as convergências entre o SABER (BM) e o PDDE Interativo (MEC), no tocante às suas concepções e prescrições.

---

<sup>109</sup> Portal do FNDE, em 30.03.2017 (<<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/9788-fnde-assina-acordo-de-coopera%EF%BF%BD%EF%BF%BD%EF%BF%BD%EF%BF%BDnca-com-banco-mundial?tmpl=component&print=1/>>. Acesso em: 22 set. 2017).

<sup>110</sup> Idem, ibidem.

Foi possível constatar que, embora a influência do Banco Mundial, na educação brasileira, não seja algo novo, a sua nova estratégia que envolve a criação de sistemas de informação e monitoramento é, por sua vez, um refinamento dessa interferência e desse controle. Podemos dizer que o BM inovou em sua forma de praticar a regulação dos sistemas de ensino de seus países parceiros, coadunando com o exposto por Oliveira (2006) a respeito da “nova regulação educativa”, conceito pelo qual a autora afirma que a gestão escolar passa a ser o núcleo do planejamento e da gestão, indicando uma tendência à centralidade atribuída à administração escolar, com desdobramentos como o financiamento per capita e a avaliação sistêmica e sistemática.

Ainda, após análise dos principais aspectos do SABER e do PDDE Interativo, foi possível perceber que ambos estão ancorados na mesma perspectiva do gerenciamento, da performatividade, da racionalização, do monitoramento e do controle da gestão escolar e pela gestão escolar.

Na próxima e última seção serão analisados os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, realizada nos três colégios da rede pública estadual de Marechal Cândido Rondon, que buscou compreender o PDDE Interativo em execução. Como os profissionais dessas três instituições concebem e lidam com o programa? Qual é a forma como a escola utiliza para preencher os campos que integram os eixos de avaliação do mesmo? Como são compartilhados e utilizados os resultados trazidos no diagnóstico? Qual a evolução do aproveitamento escolar desde a implantação do programa? E, por fim, os objetivos de melhoria dos resultados escolares, conforme previstos pelo MEC, estão ocorrendo? Compreender essas questões em seu contexto permitirá aproximação maior com o nosso objeto de pesquisa, à medida que verificamos o quanto o programa “auxilia a escola a melhor desenvolver o seu trabalho” ou se, de fato, ele está mais disposto a objetivar, por meio um instrumento online de monitoramento, a regulação da gestão e do sistema.

## **5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR A SERVIÇO DA DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO**

A presente seção destina-se à descrição dos dados e discussão dos resultados, coletados a partir da pesquisa documental e aplicação de questionário nos três colégios da rede estadual de Marechal Cândido Rondon, que foram respondidos por membros da direção, equipe pedagógica e professores. Também apresenta as informações obtidas junto ao Núcleo Regional de Educação de Toledo-Pr, o qual presta atendimento a essas instituições e que nos permitiu o acesso ao PDDE Interativo de cada uma delas, além de fornecer outras informações relevantes para a pesquisa. O questionário aplicado pode ser encontrado no Apêndice A. Reiteramos que a pesquisa recorreu ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), para revisão e aprovação dos aspectos éticos e avaliação de riscos, resultando aprovada e liberada conforme Anexos H e K.

A realização dos questionários teve como objetivo compreender melhor como se desenha, nas escolas, a execução do PDDE Interativo, a partir da percepção dos atores que responderam. Por sua vez, o acesso ao programa, viabilizado pelo NRE-Toledo, permitiu-nos o conhecimento do programa em sua estrutura, organização, tipos de questões em cada eixo de avaliação e, em especial, acesso aos diagnósticos gerados para cada escola.

Tendo registrado essas considerações iniciais sobre a percepção a respeito do ambiente escolar pesquisado, iniciaremos a caracterização desses colégios, situando a sua localização, níveis e etapas de ensino a que atendem, número de matrículas, número de professores, quantidade de turmas e turnos de funcionamento e órgãos colegiados de cada uma. Consideramos que tal caracterização permitirá compreender, de maneira mais ampla, a realidade de cada uma dessas escolas e a avaliação mesma do PDDE Interativo em sua operacionalização local. Após essa primeira contextualização, passaremos à exposição e análise dos diagnósticos do PDDE Interativo, para cada ano do recorte (2012, 2013, 2014, 2015/2016), ressaltando que, para cada uma das questões, as opções de respostas são sempre, a maioria das vezes, raramente e nunca.



O PDDE Interativo divide o diagnóstico em dimensões, que, por sua vez, subdividem-se em temas, conforme Quadro 8, na seção 4. Do mesmo modo, conforme já situado, a análise dos planos dos três colégios foi definida no período de 2012 a 2016. Isso porque foi no ano de 2012 que o programa foi disponibilizado para toda a rede pública (inclusive para as três escolas selecionadas). No momento de coleta e análise de dados, não havia, ainda, os relatórios do PDDE Interativo do ano de 2017, portanto, o limite temporal escolhido foi o ano de 2016.

Em cada um dos planos buscamos as informações relevantes, contidas nas diferentes dimensões de avaliação, para compreendermos a lógica de coleta dos dados e a interpretação promovida pelo programa (o diagnóstico). A análise da evolução dos dados compreendidos no período selecionado indicará o quanto o programa tem, de fato, contribuído para auxiliar a escola a planejar melhor o seu trabalho e melhorar os resultados de aprendizagem.

Nos três colégios houve receptividade por parte dos professores e direção, que se disponibilizaram a colaborar, fornecendo as informações solicitadas. A aplicação do questionário ocorreu nos dias de Planejamento Pedagógico, para que fosse possível abranger um maior número de professores e, conseqüentemente, obter maior quantidade de questionários respondidos. Nesses dias, a permanência por um tempo maior nas escolas permitiu observar o engajamento e o envolvimento do coletivo escolar nas atividades propostas na pauta do dia, coordenadas ora pela direção, ora pela coordenação das escolas. Em uma das escolas, chegamos no exato momento em que os professores socializavam as suas experiências no Programa de Formação de Educadores do Estado do Paraná. Em outra, a professora de matemática informava aos colegas sobre as Olimpíadas de Matemática e pedia auxílio para organizar a prova na escola, distribuindo tarefas que eram assumidas por pequenos grupos de trabalho. Na última escola que pesquisamos, o contexto era o mesmo, os profissionais realizavam, em grupos, a leitura do material proposto pela Secretaria Estadual de Educação. Todos demonstraram interesse na pesquisa, quiseram contribuir com respostas bem explicadas (quando abertas) e, nas que não sabiam responder, demonstravam certo desconforto por acreditar que não estariam colaborando para a coleta de dados. Buscamos tranquilizá-los informando que a resposta que não se sabe dar é também uma resposta, ou seja, o desconhecimento é portador de uma informação, muito importante, aliás, no caso desta pesquisa.

## 5.1 COLÉGIO A: PERFIL DA AMOSTRA E DIAGNÓSTICO POR DIMENSÃO

O primeiro colégio pesquisado, que aqui denominaremos como “Colégio A”, está localizado na região central do município de Marechal Cândido Rondon. Possui 48 turmas e 995 matrículas. Atende a alunos de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), ensino médio (1º ao 3º ano) e educação profissional. Possui direção, direção auxiliar, três pedagogos na coordenação, orientação e supervisão<sup>111</sup> e 62 professores. O funcionamento se dá em três turnos. Possui Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APMF) ativa, Conselho de Classe e Projeto Político Pedagógico atualizado. O questionário foi respondido por 23 pessoas, sendo um integrante da direção, três pedagogos e 19 professores. Quanto à formação acadêmica, todos os respondentes do “Colégio A” informaram possuir pós-graduação. Em relação às matrículas e turmas, a tabela a seguir registra essas informações, dentro do período recortado.

**Tabela 3** – Colégio A – Número de Alunos e Turmas – 2012 a 2016

	Períodos			
	2012	2013	2014	2015/2016 <sup>112</sup>
Número de Matrículas	946	870	782	822
Número de Turmas	30	29	28	29

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir de dados do PDDE Interativo.

De acordo com essa tabela, observamos o decréscimo do número de matrículas efetuadas no período estudado. Contudo, o número de turmas mantém-se praticamente o mesmo. Buscando informações complementares no programa, vimos que, em 2012, a escola informou que, das 30 turmas, 13 estavam com o número de alunos acima dos parâmetros do Conselho Nacional de Educação<sup>113</sup>. Já, no período 2015/2016, das 29 turmas, apenas sete estavam acima, indicando melhora na distribuição das matrículas. Além das turmas regulares, este colégio possui projetos no período do contraturno, que envolvem atividades de futsal

<sup>111</sup> No Estado do Paraná, desde o ano de 2005, há um concurso próprio para a função de “Pedagogo Escolar”, por isso a distinção entre professores e pedagogos na aplicação dos questionários.

<sup>112</sup> Observação: o PDDE Interativo concentrou em um diagnóstico só, os dados relativos a 2015 e 2016, por isso serão analisados juntos (última consulta: maio de 2018).

<sup>113</sup> Parâmetros do CNE: Zona Urbana – EF I – 24 alunos por turma; EF II – 30 alunos por turma; EM – 30 alunos por turma.

e apoio escolar aos alunos de 6º e 7º anos, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Passaremos à exposição e interpretação dos diagnósticos de cada dimensão do programa. A fim de favorecer a melhor compreensão do que é solicitado em cada dimensão, criamos o Anexo A, que lista as perguntas respondidas pelas escolas. Também, a partir do Anexo B (até o Anexo G), encontram-se *prints* (ou cópias) de cada uma dessas dimensões. Iniciamos pela Dimensão 1, do Colégio A (ver telas no Anexo B).

**Quadro 10** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2012

**Taxas de rendimento**

- A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, **não melhorou** nos últimos dois.

**Prova Brasil**

- Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, **não demonstram evolução** nas duas últimas medições.

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Segundo as informações do quadro, observamos que as principais taxas da escola não apresentaram melhora. Esses dados referem-se àqueles informados no Censo Escolar de 2011 e que foram importados para o sistema, já que, conforme adiantamos, foi somente a partir de 2012 que a versão “interativa” do sistema vigorou. Da mesma forma, os resultados da Prova Brasil também não foram melhorados. A seguir, apresentamos o diagnóstico do período seguinte, para a mesma dimensão.

**Quadro 11 – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2013**

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB dos anos finais da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> </ul>
<p><b>Prova Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições.</li> <li>– Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

De acordo com o quadro, observamos a manutenção do que se verificou no período anterior, ou seja, tendo se passado um ano desde a implantação da versão online do programa, a escola não conseguiu demonstrar evolução em seus indicadores e taxas. Passaremos ao período seguinte.

**Quadro 12 – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2014**

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB dos anos finais da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> </ul>
<p><b>Prova Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições.</li> <li>– Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Em conformidade com o que se verificou nos dois períodos anteriores, em 2014 o Colégio A não apresentou melhoras em seus indicadores e taxas. Neste momento tem-se a implantação do PDDE Interativo pelo segundo ano, não se observando impacto sobre os resultados de aprendizagem até aqui.

**Quadro 13** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2015/2016

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB dos anos finais da escola <b>piorou</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de aprovação da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino fundamental.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola <b>não diminuiu</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino fundamental.</li> <li>– A taxa de aprovação da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola <b>não diminuiu</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> <li>– A taxa de abandono da escola <b>não tem diminuído</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> </ul>
<p><b>Prova Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os resultados de Matemática na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>ENEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A média de desempenho da escola em Taxa de Matemática foi menor que a média do Estado.</li> <li>– A média de desempenho da escola em Taxa de Ciências Natureza <b>foi menor que a média do Estado</b>.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Como podemos observar, desde o primeiro período avaliado, o diagnóstico deste colégio registra dificuldade em seus indicadores e taxas. Além de estes não terem melhorado no decorrer do tempo, ainda pioraram na última avaliação, como é o caso do IDEB, no ano 2015/2016. Outros indicadores como aprovação no ensino fundamental e médio, reprovação e taxa de abandono também se prolongam, sem evolução.

**Quadro 14** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2012

<p><b>Matrícula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2010, a escola possuía 13 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>114</sup>.</li> </ul>
<p><b>Distorção idade-série</b><sup>115</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2010, a escola possuía 8 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.</li> <li>– A escola nunca realiza ações que minimizam os problemas de distorção idade-série.</li> <li>– A escola nunca oferece acompanhamento especial para estudantes em distorção.</li> </ul>

continua...

<sup>114</sup> Parâmetros do Conselho Nacional de Educação, no que se refere à quantidade de matrículas por turma: EF – Anos finais (zona urbana) 30. EM (zona urbana) 30.

<sup>115</sup> De acordo com o PDDE Interativo, O indicador de distorção idade-série informa o percentual de estudantes que se encontram fora da série/ano considerada(o) adequada(o) para a sua faixa etária.

**Aproveitamento escolar**

- Em 2010, a escola possuía 13 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.
- Em 2010, a escola possuía 2 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.
- A escola raramente desenvolve ações que incentivam a permanência dos estudantes, desestimulando o abandono.
- A escola raramente realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação.

**Áreas do conhecimento com taxa de reprovação superior à média do Brasil**

- Língua /Literatura Portuguesa – 2 turma(s) do ensino fundamental.
- Matemática – 1 turma(s) do ensino fundamental.

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Segundo as informações deste quadro, das 30 turmas existentes, 13 tinham matrícula superior aos parâmetros do CNE (43%). O mesmo índice observamos para a taxa de reprovação. Há 26% de distorção idade-série e duas áreas do conhecimento com reprovação superior à média do Brasil. A seguir, apresentaremos os dados de 2013, para a mesma dimensão.

**Quadro 15 – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2013****Matrícula**

- Em 2012, a escola possuía 8 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.

**Distorção idade-série**

- Em 2012, a escola possuía 2 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.

**Aproveitamento escolar**

- Em 2012, a escola possuía 21 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.
- Em 2012, a escola possuía 1 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.

**Áreas de conhecimento com taxa de reprovação superior à média do Brasil**

- Geografia – 13 turma(s) do ensino fundamental.
- História – 11 turma(s) do ensino fundamental.
- Língua /Literatura Portuguesa – 10 turma(s) do ensino fundamental.
- Matemática – 13 turma(s) do ensino fundamental.
- Ciências – 11 turma(s) do ensino fundamental.
- Língua /Literatura estrangeira – Inglês – 11 turma(s) do ensino fundamental.
- Educação Física – 5 turma(s) do ensino fundamental.
- Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) – 1 turma(s) do ensino fundamental.
- Biologia – 3 turma(s) do ensino médio.
- Filosofia – 3 turma(s) do ensino médio.
- Língua /Literatura Portuguesa – 3 turma(s) do ensino médio.
- Física – 4 turma(s) do ensino médio.
- Geografia – 4 turma(s) do ensino médio.
- Matemática – 4 turma(s) do ensino médio.
- Química – 4 turma(s) do ensino médio.
- Sociologia – 3 turma(s) do ensino médio.
- Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) – 1 turma(s) do ensino médio.
- Educação Física – 2 turma(s) do ensino médio.
- História – 2 turma(s) do ensino médio.
- Língua /Literatura estrangeira – Espanhol – 2 turma(s) do ensino médio.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

De acordo com o quadro, nesse ano registrou-se redução no número de turmas com número de matrícula superior ao parâmetro do CNE, em relação ao período anterior. Antes eram 13 turmas, nesse ano foram oito. O mesmo observamos com a taxa de distorção, na qual antes havia oito turmas e, no ano analisado, são apenas duas. Embora tenha diminuído o número de alunos por turma, bem como a distorção idade-série, aumentou, de maneira considerável, o índice de reprovação. Antes, 13 turmas estavam com esta taxa superior à média do Brasil, no ano de 2013, 21 turmas. Além disso, antes havia duas áreas do conhecimento com reprovação crítica, e, em 2013, 22 turmas. Veremos, agora, os dados no ano de 2014.

**Quadro 16** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2014

<p><b>Matrícula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 1 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.</li> </ul>
<p><b>Distorção idade-série</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 6 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Aproveitamento escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 19 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.</li> <li>– Em 2013, a escola possuía 3 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Áreas do conhecimento com taxa de reprovação superior à média do Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ciências – 12 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Educação Física – 5 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Geografia – 11 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– História – 9 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura Estrangeira – Inglês – 7 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura Portuguesa – 11 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Matemática – 12 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) – 2 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) – 2 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Geografia – 3 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Física – 1 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Matemática – 3 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Química – 2 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Sociologia – 1 turma(s) do ensino médio.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Segundo as informações trazidas no quadro, a escola tinha, nesse período, apenas uma turma com quantidade de matrículas acima da média do CNE. Esta quantidade expressa uma redução significativa, já que antes eram oito turmas nessa situação. Também observamos uma discreta redução no índice de reprovação,

antes havia 21 turmas com taxa superior à do Brasil, nesse ano, 19. Entretanto, nesse período aumentou o índice de abandono no período: antes apenas uma turma estava acima da média, agora são três. Para o período entre 2015/2016 não há registros deste colégio, na Dimensão 2, até o momento (último acesso em 28 de maio de 2018).

Em síntese, a análise dos dados dessa dimensão, para o Colégio A, indica que, mesmo com a redução de matrículas no período estudado, houve aumento no índice de reprovação (13 turmas com taxa de reprovação superior à média do Brasil no primeiro período, e 19 no último), assim como também observamos aumento na taxa de abandono. Quanto à interpretação dos números relativos à reprovação por disciplina, no caso deste colégio tornou-se difícil a análise pois as informações do primeiro período não eram completas e no último período, embora a escola tenha respondido a todas as questões, o diagnóstico não foi gerado. Encontra-se apenas o registro de que “não existem informações ou problemas nesse tema”. Entretanto, buscando evidenciar esses dados, fomos às telas onde o colégio informou a quantidade de reprovações por turma, o que podemos ver na imagem abaixo:

**Figura 3 – Taxa de Reprovação (Em %) – EF – Colégio A – PDDE Interativo 2015/2016**

Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas (420)	Reprovação		
				Nº de reprovações (117)	Taxa de reprovações (em %)	Turmas com taxa de reprovação superior à média do estado para aquele ano / série (9.4%)
6º Ano	403963D	13:15 - 17:35	20	7	35 %	<input checked="" type="checkbox"/>
6º Ano	403961A	07:30 - 11:50	30	5	17 %	<input checked="" type="checkbox"/>
6º Ano	403961B	07:30 - 11:50	29	9	31 %	<input checked="" type="checkbox"/>
6º Ano	403963C	13:15 - 17:35	29	13	45 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403973D	13:15 - 17:35	25	9	36 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403971A	07:30 - 11:50	29	3	10 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403973C	13:15 - 17:35	20	9	45 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403971B	07:30 - 11:50	28	8	29 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403981A	07:30 - 11:50	34	6	18 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403981B	07:30 - 11:50	31	8	26 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403983C	13:15 - 17:35	24	7	29 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403983D	13:15 - 17:35	22	8	36 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403993D	13:15 - 17:35	23	3	13 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403991A	07:30 - 11:50	26	4	15 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403991B	07:30 - 11:50	27	8	30 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403993C	13:15 - 17:35	23	10	43 %	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Por essa imagem podemos notar que a totalidade das turmas apresenta taxa de reprovação superior à média do Estado do Paraná (9,4%), numa evidência de



que os fatores que se relacionam com a problemática não foram equacionados, mesmo após transcorridos quase cinco anos da implantação do programa. Passaremos à próxima dimensão, para as quais existem telas, no Anexo D, para melhor visualização e compreensão.

**Quadro 17 – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2012**

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Projeto Pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– No processo de elaboração do currículo a escola raramente promove o diálogo com a comunidade e incorpora seus saberes.</li> </ul>
<p><b>Avaliações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os professores raramente fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino.</li> <li>– Tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem, a escola raramente considera os prejuízos que a repetência pode causar na trajetória dos estudantes.</li> </ul>
<p><b>Tempo de Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Jornada Ampliada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola não desenvolve ações de educação integral porque: Não possui espaço físico, não dispõe de profissionais para coordenar as atividades, não dispõe de recursos materiais.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

De acordo com o quadro, este colégio informa, no PDDE Interativo, que não possui problemas com o Projeto Pedagógico. Contudo, as demais informações trazidas parecem contrastar com esta primeira, já que também podemos ler que, no processo de elaboração do currículo, raramente há diálogo com a comunidade e também que, em relação à avaliação, os professores não realizam a avaliação diagnóstica, ação importante no contexto do planejamento. Ressaltamos que, nesse mesmo período, a Dimensão 2 deste colégio apresentava taxas elevadas de reprovação, evidenciando possível correlação de fatores causadores de um diagnóstico desfavorável. Ainda, observamos que a escola informa não possuir espaço físico e que não dispõe de profissionais para realizar ações de Jornada Ampliada, nem mesmo materiais para tal.

**Quadro 18** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2013

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Projeto Pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– As expectativas de aprendizagem determinantes para o sucesso escolar em cada ano/série e ao longo de cada etapa de ensino às vezes são claramente definidas e amplamente divulgadas.</li> </ul>
<p><b>Avaliações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nas Avaliações.</li> </ul>
<p><b>Tempo de Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Jornada Ampliada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas na Jornada Ampliada.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

A observação desse quadro indica que, de maneira semelhante ao período anterior, o diagnóstico de 2013 não registra problemas no Planejamento Pedagógico, assim como não há problemas no Tempo de Aprendizagem e na Jornada Ampliada. Nesse ano, entretanto, a escola informa que foram inseridos 180 alunos em atividades em tempo integral (esporte, cultura e lazer), o que explica o fato de que “não existem problemas na Jornada Ampliada”. Contudo, o PDDE Interativo não informa quais são os projetos que caracterizam esta Jornada Ampliada neste colégio. Analisaremos, na sequência, as informações do ano de 2014, para esta dimensão.

**Quadro 19** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2014

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Projeto Pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Currículo.</li> </ul>
<p><b>Avaliações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola às vezes considera a possibilidade dos educandos se auto-avaliarem em situações específicas.</li> <li>– As professoras às vezes coletam informações sobre o desempenho dos educandos, fazem registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens, e organizam essas informações em relatórios e arquivos.</li> </ul>
<p><b>Tempo de Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem</li> </ul>
<p><b>Jornada Ampliada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas na Jornada Ampliada.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

De maneira semelhante aos períodos anteriores, nesse ano, segundo o quadro, não foram observados problemas no Projeto Pedagógico, no Currículo, no Tempo de Aprendizagem e na Jornada Ampliada. Contudo, se retomarmos as informações das dimensões 1 e 2, para esse ano, será possível verificar problemas com IDEB, taxas de rendimento e aproveitamento escolar, com, por exemplo, 19 turmas com taxa de reprovação superior à média do Brasil (de um total de 28 turmas, ou seja, 67,8%). Na sequência, analisaremos a Dimensão 3, no período de 2015/2016.

**Quadro 20** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2015/2016

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar às vezes incorpora o Ensino da Música no projeto político pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Práticas pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os(As) professores(as) às vezes realizam atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Nesse período o colégio não finalizou o preenchimento do PDDE Interativo, por esse motivo o quadro aparece com poucas informações. Observamos, contudo, que não há problemas consideráveis com planejamento, currículo ou práticas. Mas, quando retomamos a Dimensão 1 – “Indicadores e taxas”, ficam evidenciados alguns contrastes entre ambas, já que lá se registram problemas com aprovação e reprovação, distorção e abandono. Também lá se encontra piora no IDEB, Prova Brasil e ENEM.

A observação deste diagnóstico permite inferir, num primeiro momento, que o mesmo não diz respeito a um dos colégios investigados. Em quase todos os períodos podemos ler que “não existem problemas com o Projeto Político Pedagógico”, ou que “não existem problemas com o Currículo”, que “não existem problemas com o Tempo de Aprendizagem” e que “não existem problemas com a Jornada Ampliada”. Contudo, os índices de aproveitamento, nos quatro períodos investigados, evidenciam um diagnóstico não positivo, situação que não condiz com o descrito nesta terceira dimensão. Vejamos agora a situação da escola na próxima dimensão, denominada Gestão, iniciando pelo ano de 2012.

**Quadro 21** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2012

<p><b>Direção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Há 1 Secretário(a) da escola que não possui(em) graduação.</li> </ul>
<p><b>Processos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os processos da escola raramente são gerenciados com o auxílio de indicadores.</li> <li>– A escola raramente realiza o levantamento de dados necessários ao gerenciamento.</li> <li>– Os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção.</li> </ul>
<p><b>Finanças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nas finanças.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

De acordo com as informações do quadro, o Colégio A possui um secretário sem graduação, o que corresponde à única observação no tema “direção”. Quanto aos processos, há destaque para a falta de utilização, por parte da escola, de indicadores e dados para o gerenciamento, além de questões comportamentais que raramente são resolvidas em sala. Mas, em especial, destaca-se a informação de que “não existem problemas nas finanças”, nesse período. Este registro entrou em contraste com a fala da direção do colégio, como veremos adiante, o que nos motivou a buscar entender o porquê de o diagnóstico conter esta informação. Levantamos que quatro questões conduzem a essa conclusão, pelo sistema. São elas:

- 1ª - A direção sempre é capaz de demonstrar que os insumos escolares adquiridos com os recursos providos do governo, da comunidade e dos pais são alocados de acordo com as necessidades detectadas pela escola?
- 2ª - A direção sempre tem objetivos claros para a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, efetuando os gastos de acordo com os procedimentos legais?
- 3ª - A direção sempre registra de forma apropriada os gastos efetuados pela escola?
- 4ª - A direção sempre controla os gastos que a escola faz de forma adequada e transparente?

Para essas quatro questões, o Colégio A respondeu “sempre”, gerando a conclusão automática, pelo PDDE Interativo, de que não há problemas financeiros.

Contudo, ressaltamos que as questões abordam mais a demonstração de gastos e prestação de contas pela direção, e não os recursos financeiros em si. Analisaremos agora o período seguinte, 2013, para a mesma dimensão.

**Quadro 22** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2013

<p><b>Direção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Há 1 Secretário(a) da escola que não possui(em) graduação.</li> <li>– O diretor às vezes envolve-se em atividades organizadas pela comunidade.</li> <li>– Os profissionais da escola às vezes são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização, responsabilização e participação nas decisões que dizem respeito à escola.</li> <li>– A direção às vezes organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem e planejem.</li> </ul>
<p><b>Processos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os processos da escola às vezes são gerenciados com o auxílio de dados e indicadores (IDEB, taxas de rendimento, nº de matrículas, índice de mortalidade infantil, indicadores sociais, taxa de natalidade, desnutrição, indicador de renda, etc.).</li> <li>– A equipe escolar às vezes tem autonomia para decidir sobre os equipamentos e materiais necessários às suas atividades.</li> </ul>
<p><b>Finanças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nas finanças.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Segundo este quadro, o funcionário da secretaria continua sem graduação, e a direção é avaliada pelo seu envolvimento nas atividades da escola e na valorização de seus profissionais. Notamos, também que, embora com dois anos de PDDE Interativo, este colégio não utiliza os dados e informações de seu sistema na sua gestão. Importante destacar o registro da autonomia para a aquisição de equipamentos, que não é plena, segundo a ótica da escola. Nesse período também não se registram problemas com finanças. Analisaremos o ano de 2014, a seguir.

**Quadro 23** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2014

<p><b>Direção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Há 1 Secretário(a) da escola que não possui(em) graduação.</li> </ul>
<p><b>Processos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nos processos.</li> </ul>
<p><b>Finanças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nas finanças.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Nesse quadro, com poucas informações sobre a dimensão, observamos que as finanças continuam sem problemas e aqueles relacionados aos processos, que

apareciam no período anterior, não aparecem mais. Permanece, apenas, o(a) secretário(a) sem graduação. Com o intuito de investigar mais a fundo o que se alterou de um período a outro, fomos às telas do PDDE Interativo para descobrir. Observamos que, nesse ano, a escola informou que sempre dispunha de autonomia para sobre os equipamentos e materiais, embora não tenha sido possível identificar em que sentido a autonomia tenha sido ampliada em relação ao período anterior. Analisaremos, a seguir, o período 2015/2016, para a Dimensão Gestão.

**Quadro 24** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 4 – Gestão – 2015/2016

**Direção**

- A escola às vezes desenvolve ações voltadas à saúde sexual, reprodutiva e prevenção das DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis).
- A escola às vezes desenvolve ações voltadas para a prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas.
- A escola às vezes utiliza/estimula a utilização algum protocolo ou regras claras para notificação de violência contra crianças e adolescentes.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

A observação desse quadro não permite visualizar nenhum problema com processos ou finanças. Ele registra, apenas, ações eventuais da direção em práticas educativas relacionadas à prevenção de doenças, drogas e violência. Entretanto, por esses diagnósticos, podemos observar, entre outros, o incentivo a que a escola adote a perspectiva do gerenciamento, em 2012 lemos: “A escola raramente realiza o levantamento de dados necessários ao gerenciamento”. Depois, em 2013, se registra que “os processos da escola às vezes são gerenciados com o auxílio de dados e indicadores (IDEB, taxas de rendimento, nº de matrículas, índice de mortalidade infantil, indicadores sociais, taxa de natalidade, desnutrição, indicador de renda, etc.)”. Ainda em 2013, podemos ler que “Os profissionais da escola às vezes são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização, responsabilização e participação nas decisões que dizem respeito à escola”, reforçando a abordagem segundo a qual o programa foi elaborado, ou seja, a da administração gerencial, conforme apresentamos e discutimos na terceira seção. Analisaremos, a partir de agora, a “Dimensão 5 – Comunidade Escolar”, no Colégio A, no ano de 2012.

**Quadro 24** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2012

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os estudantes raramente realizam as atividades escolares solicitadas pelos professores, em sala de aula e em casa.</li> <li>– Os estudantes raramente têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar.</li> <li>– A escola nunca apóia e estimula a atuação do Grêmio Estudantil.</li> <li>– Os estudantes raramente apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade.</li> <li>– A escola nunca adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas menores.</li> <li>– A escola raramente desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos estudantes.</li> <li>– A escola nunca desenvolve ações de cuidado aos estudantes com sinais de quadro de desnutrição e/ou obesidade e/ou distúrbios alimentares.</li> </ul>
<p><b>Docentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O plano de curso do professor raramente contém as informações necessárias sobre os conteúdos, como ensiná-los, como avaliá-los.</li> <li>– Os professores raramente aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar histórias, fazer desenhos.</li> <li>– Os professores raramente propõem atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões.</li> <li>– Os professores raramente sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem, integrando-os às atividades de sala de aula.</li> <li>– Os professores raramente demonstram experiência no manejo de turmas e no acompanhamento do trabalho individual e de grupos.</li> </ul>
<p><b>Demais profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com demais profissionais</li> </ul>
<p><b>Pais e comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os pais raramente entram em contato com o diretor por iniciativa própria.</li> <li>– Os pais raramente acompanham os deveres de casa dos filhos.</li> <li>– Os pais raramente comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.</li> <li>– A comunidade nunca contribui voluntariamente com a escola.</li> <li>– A escola nunca se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca).</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Segundo nos informa o quadro anterior, o “Colégio A” apontou dificuldades com o envolvimento discente com os estudos e com a conservação do patrimônio escolar. Também registrou lacunas no planejamento docente e com a habilidade dos professores no manejo de materiais de aprendizagem, além de déficit no acompanhamento do aluno. Além disso, registrou o afastamento dos pais e da comunidade. Como veremos, essa situação é recorrente para os próximos períodos, conforme expomos a seguir.

**Quadro 26** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2013

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os educandos às vezes têm clareza do conteúdo que devem aprender.</li> <li>– A escola nunca adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.</li> <li>– A escola nunca desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos educandos.</li> <li>– A escola nunca desenvolve ações de cuidado do estado de saúde bucal dos educandos.</li> </ul>
<p><b>Docentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>As professoras e demais profissionais nunca carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade.</b></li> <li>– <b>As professoras e demais profissionais nunca adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança.</b></li> <li>– Os professores às vezes aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar histórias, fazer desenhos.</li> <li>– Os professores às vezes dão apoio e estímulo e utilizam estratégias pedagógicas específicas para os educandos com dificuldades para que eles atinjam os patamares de aprendizagem esperados.</li> <li>– Os professores às vezes estimulam a curiosidade e o interesse dos educandos, relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia-a-dia.</li> <li>– Os professores às vezes propõem atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões, levando os educandos a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade.</li> <li>– Os professores às vezes sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem, integrando-os às atividades de sala de aula.</li> <li>– 13 docentes consideram que sua formação não é apropriada para ministrar a área de conhecimento/ disciplina que atuam.</li> </ul>
<p><b>Demais profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com demais profissionais.</li> </ul>
<p><b>Pais e comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar às vezes desenvolve atividades visando envolver as famílias dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família nos processos de escolarização dos filhos.</li> <li>– A escola nunca se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.)</li> </ul> <p>Os professores às vezes realizam atividades com os educandos nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados.</p>
<p><b>Conselho Escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O Conselho Escolar às vezes define/valida o Planejamento Pedagógico da escola.</li> </ul> <p>Os professores às vezes realizam atividades com os educandos nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados.</p>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Com um cenário parecido com o do período anterior, esse quadro aponta para questões de envolvimento pedagógico discente e docente e pouco diálogo com pais e comunidade. Contudo, destacamos a menção quanto à ausência, por parte das professoras, de carregar os bebês no colo e de conversar com as crianças mantendo-se na mesma altura. Ressaltamos que este colégio é de ensino fundamental, séries finais, e ensino médio, não havendo atendimento de crianças de



colo. Evidenciamos uma inadequação do diagnóstico. Passaremos à análise do ano de 2014.

**Quadro 27** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2014

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola às vezes adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos educandos.</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de cuidado do estado de saúde bucal dos educandos.</li> <li>– A instituição nunca comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde.</li> <li>– A equipe escolar às vezes desenvolve ações para acompanhamento da escolarização dos adolescentes em instituições de acolhimento.</li> <li>– Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas, a instituição às vezes respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas.</li> </ul>
<p><b>Docentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– As professoras e demais profissionais nunca carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade.</li> <li>– <b>As professoras e demais profissionais às vezes adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança.</b></li> <li>– <b>Não existem problemas com docentes.</b></li> </ul>
<p><b>Demais profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com demais profissionais.</li> </ul>
<p><b>Pais e Comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola às vezes se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.).</li> </ul>
<p><b>Conselho Escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com Conselho Escolar.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Esse quadro se parece bastante com o do período anterior e aponta, da mesma forma, para questões de envolvimento pedagógico discente e docente, com a escola fechada para a comunidade. Repete-se a menção quanto à ausência, por parte das professoras, de carregar os bebês no colo. Entretanto, desta vez, registra-se que não há problemas com docentes, fato curioso, tendo em vista que, no período anterior, havia 13 professores que consideravam que sua formação não era adequada para ministrar a disciplina em que atuavam. Consultando o PDDE Interativo, não foi possível identificar o que levou à ausência desse registro, dessa vez. Passaremos à análise do ano de 2015.

**Quadro 28** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2015/2016

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola percebe manifestações de preconceito e discriminação: condição física, faixa etária, raça-etnia, sensorial ou intelectual, socioeconômica.</li> <li>– Os educandos às vezes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade.</li> <li>– Os educandos percebem que a escola às vezes adota medidas contra qualquer tipo de preconceito e discriminação.</li> <li>– A equipe escolar nunca adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.</li> </ul>
<p><b>Docentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os(As) professores(as) às vezes ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos.</li> <li>– Os(As) professores(as) às vezes dispõem de um plano de aula pronto quando os educandos entram na sala de aula.</li> <li>– Os professores e demais profissionais às vezes conhecem os pais ou responsáveis pelas crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos).</li> </ul>
<p><b>Pais e Comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar nunca desenvolve atividades visando envolver as famílias dos educandos beneficiários do Programa Bolsa Família e dos beneficiários do benefício da Prestação Continuada nos processos de escolarização dos filhos.</li> <li>– A equipe escolar às vezes promove eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores.</li> <li>– A equipe escolar às vezes se articula com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.</li> <li>– Os pais às vezes comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.</li> <li>– Os pais e a comunidade às vezes participam nas definições do projeto de acessibilidade da escola.</li> <li>– Os professores e demais profissionais às vezes conhecem os pais ou responsáveis pelas crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos).</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

O parecer desse diagnóstico a respeito da comunidade escolar evidencia o descompromisso dos estudantes e ausência dos pais, bem como sinaliza fragilidades no planejamento, organização e didática. Vemos, também, a atribuição, às escolas, de responsabilidades alheias ao fazer educativo, como o atendimento oftalmológico e nutricional. Entretanto, uma observação interessante diz respeito ao que consideramos tratar-se de uma inadequação do parecer. No ano 2013 lemos que “As professoras e demais profissionais nunca carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade” e: “As professoras e demais profissionais nunca adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança”. Tendo em vista que esses colégios não possuem educação infantil, esse diagnóstico está equivocado. Além disso, a questão que poderia ter gerado tal resposta não existe. Esse “problema” apenas aparece no diagnóstico.

Embora sejam perceptíveis determinadas inconsistências do sistema, há situações que, em nosso entendimento, podem ser mais bem encaminhadas no âmbito das escolas. No ano de 2012, lemos: “O plano de curso do professor raramente contém as informações necessárias sobre os conteúdos, como ensiná-los, como avaliá-los” e, no ano de 2013, o seguinte: “Os professores às vezes estimulam a curiosidade e o interesse dos educandos, relacionando o conteúdo da lição com as coisas relevantes do dia-a-dia”. Em 2015/2016 encontramos que nem sempre os professores têm um plano de aula pronto para quando os alunos entram em sala. Essas questões demandam ações em nível da escola e são sanáveis a partir do planejamento e do acompanhamento pedagógico.

Passaremos à observação e análise da sexta e última dimensão, relativa à **infraestrutura**. Iniciamos expondo as questões da mesma. Há telas no Anexo G para melhor visualização.

**Quadro 29** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2012

<p><b>Instalações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não foram identificados problemas nas instalações.</li> </ul>
<p><b>Equipamentos</b></p> <p>A escola considera que o estado de conservação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– 7 Material(ais) esportivo(s) para Educação Física é/são ruim(ns).</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Segundo o quadro, não há problemas nas instalações e apenas um registro no tema “equipamentos”, nesse período. Contudo, o ano de 2012 não teve o preenchimento completo pela equipe da escola, o que pode explicar essa informação, já que, como veremos no próximo quadro, o período seguinte, 2013, (que foi preenchido por completo) apresenta vários pontos críticos.

**Quadro 30** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2013**Instalações**

- A escola não possui Sanitário dos funcionários.
- As instalações do(a) Almojarifado estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Depósito de material de limpeza estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Despensa estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Quadra de esportes descoberta estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Recreio coberto estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Sala de recursos multifuncionais estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Sanitário adaptado para estudantes com deficiência estão inadequados(as).
- Nunca a escola provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.
- Não há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e sanitário.
- **Não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).**
- **Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.**
- Às vezes os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o decreto-lei nº 5.296/2004.
- A escola às vezes dispõe de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula.
- Os educandos e professores às vezes têm disponibilidade e acesso rápido à internet.

**Equipamentos**

A escola considera que o estado de conservação de:

- 3 Aparelho(s) de CD e rádio é/são ruim(ns);
- 4 Aparelho(s) de DVD é/são ruim(ns);
- 2 Aparelho(s) de telefone é/são ruim(ns);
- 1 Computador(es) para administração/ docentes é/são ruim(ns);
- 7 Computador(es) para sala de informática é/são ruim(ns);
- 1 Fogão(ões) industrial(ais) é/são ruim(ns);
- 1 Liquidificador(es) industrial(ais) é/são ruim(ns);
- 1 Máquina(s) de lavar roupa é/são ruim(ns);
- 8 Material(ais) esportivo(s) para Educação Física é/são ruim(ns);
- 1 Microscópio(s) é/são ruim(ns);
- 1 Quadro(s) para sala de aula é/são ruim(ns).

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Conforme demonstra o quadro, o colégio, em 2013, apresentou uma série de defasagens em instalações e equipamentos. Dentre eles, alguns mais críticos como ausência de espaço para trabalho individual ou coletivo da equipe escolar, bem como para recepção e acolhimento dos familiares. Compreendemos que esse fato pode estar relacionado com o que foi registrado na dimensão anterior, quando vimos que os pais se encontravam afastados da escola. Passaremos ao próximo período, 2014.

**Quadro 31** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2014**Instalações**

- **A escola não possui Sanitário dos funcionários**
- As instalações do(a) Almojarifado estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Depósito de material de limpeza estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Despensa estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Quadra de esportes descoberta estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Recreio coberto estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Sala de coordenação pedagógica estão inadequados(as).
- As instalações do(a) Sala de recursos multifuncionais estão inadequados(as). nunca a escola provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.
- Não há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e sanitário.
- Não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).
- Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.
- A instituição às vezes protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura dos educandos e evitar acidentes.

**Equipamentos**

A escola considera que o estado de conservação de:

- 6 Aparelho(s) de CD e rádio é/são ruim(ns);
- 5 Aparelho(s) de DVD é/são ruim(ns);
- 2 Aparelho(s) de telefone é/são ruim(ns);
- 8 Armário(s) é/são ruim(ns);
- 7 Arquivo(s) de aço é/são ruim(ns);
- 1 Computador(es) para administração/ docentes é/são ruim(ns);
- 7 Computador(es) para sala de informática é/são ruim(ns);
- 113 Enciclopédia(s) é/são ruim(ns);
- 1 Fogão(ões) industrial(ais) é/são ruim(ns);
- 1 Guilhotina(s) de papel é/são ruim(ns);
- 1 Impressora(s) jato de tinta é/são ruim(ns);
- 1 Kit(s) de Ciências (p/ 40 alunos) é/são ruim(ns);
- 1 Liquidificador(es) industrial(ais) é/são ruim(ns);
- 8 Material(ais) esportivo(s) para Educação Física é/são ruim(ns);
- 2 Mesa(s) de reunião da sala de professores é/são ruim(ns);
- 1 Microscópio(s) é/são ruim(ns);
- 3 Projetor(es) de imagem (Datashow) é/são ruim(ns);
- 1 Quadro(s) para sala de aula é/são ruim(ns);
- 1 Retroprojetor(es) é/são ruim(ns);
- 1 Scanner(s) é/são ruim(ns);
- 14 Televisor(es) é/são ruim(ns).

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

O quadro permite perceber a recorrência dos problemas elencados no período anterior: desde ausência de sanitários a espaço próprio para o trabalho pedagógico. Também fica evidente a precariedade de vários equipamentos, o que pode interferir na efetivação do planejamento e no melhor atendimento ao aluno e à comunidade. Passaremos ao último período do recorte, 2015/2016.

**Quadro 32** – Diagnóstico do “Colégio A” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2015/216**Instalações**

- Algumas instalações existentes na escola (Informadas no Educacenso) não estão adequadas.
- Algumas instalações existentes na escola (Informadas no Educacenso) não estão acessíveis.
- **A falta de algumas instalações (Informadas no Educacenso) prejudica o Projeto Político Pedagógico da escola.**
- **A escola nunca provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.**
- Não há banheiro de uso exclusivo para professores e demais profissionais da escola, com chuveiro, pia e vaso sanitário.
- **Não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).**
- **Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.**

**Equipamentos**

- Tipo 10 – Acessibilidade, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 7 – Aparelho para laboratório, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 8 – Aparelhos em geral, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado
- Tipo 4 – Áudio, vídeo e foto, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado
- Tipo 3 – Coleção e materiais bibliográficos, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 2 – Cozinha, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 9 – Cultura e Artes, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 1 – Esportes e brincadeiras, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 6 – Mobiliário em geral, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 5 – Processamento de dados, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- A escola às vezes dispõe de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula.
- A escola às vezes dispõe de materiais pedagógicos e didáticos do tipo acessível. às vezes há livros e brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e acessível às crianças para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.).
- Os materiais didáticos acessíveis às vezes são produzidos antecipadamente e disponibilizados aos educandos com deficiência para utilização conjunta com demais educandos.

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Os diagnósticos deste colégio permitem compreender a escassez e a precariedade de materiais, espaços e equipamentos. Observamos que, desde os materiais da cozinha até os equipamentos pedagógicos, estes existem em quantidade insuficiente e em condições inadequadas. Registramos a “falta de algumas instalações que prejudica o Projeto Político Pedagógico da escola”. Também evidenciamos a falta de lugar apropriado para alunos, professores e familiares. Há, também, a reincidência de questões que não se enquadram no contexto dos colégios, como a não existência de escovódromos para a escovação supervisionada dos alunos, tendo em vista a faixa etária atendida. Percebemos a escola lidando com a limitação, inclusive, de materiais didáticos que permitiriam variar as atividades em sala.

A análise das seis dimensões do PDDE Interativo, no Colégio A, desde 2012 até 2015/2016, leva à conclusão de que não houve melhorias observáveis nos indicadores de desempenho, na gestão ou na infraestrutura. Dentre algumas variações para melhor ou pior, ao final do período pesquisado a escola apresenta um quadro de baixo aproveitamento escolar, com problemas em todas as dimensões. Passaremos à exposição e análise do diagnóstico do segundo colégio.

## 5.2 COLÉGIO B: PERFIL DA AMOSTRA E DIAGNÓSTICO POR DIMENSÃO

O segundo colégio pesquisado, que aqui denominaremos como “Colégio B”, também está localizado na região central do município de Marechal Cândido Rondon. Possui 68 turmas e 1.508 matrículas. Atende a alunos de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), ensino médio (1º ao 3º ano) e na formação de professores. Possui direção, direção auxiliar, nove pedagogos na coordenação, orientação e supervisão e 103 professores. O funcionamento se dá em três turnos. Possui Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APMF) ativa, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil ativo e Projeto Político Pedagógico atualizado. O questionário foi respondido por 27 pessoas, sendo dois integrantes da direção, cinco pedagogos e 20 professores. A escolaridade informada foi a seguinte: ensino superior completo: uma pessoa; pós-graduação completa: 26 pessoas. As informações sobre matrículas e turmas são as seguintes, extraídas do próprio PDDE Interativo.

**Tabela 4** – Colégio B – Número de Alunos E Turmas – 2012 a 2016

	Períodos			
	2012	2013	2014	2015/2016
Número de Matrículas	1294	1243	1195	1237
Número de Turmas	41	41	41	39

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir de dados do PDDE Interativo (2018).

Este colégio manteve, ao longo do período estudado, a quantidade de alunos quase no mesmo nível, assim como o número de turmas, podendo ser considerada proporcional à redução na quantidade de matrículas e de turmas.

A seguir iniciaremos a análise das dimensões, informando o PDDE Interativo deste colégio, que verificamos que, no ano de 2012, não foi preenchido, não

havendo, portanto, diagnóstico para nenhuma das dimensões nesse período. Consta que apenas 25% das questões foram respondidas, mas não há uma síntese para elas. Iniciaremos, portanto, a partir do ano de 2013.

**Quadro 33** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2013

**Taxas de rendimento**

- A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de abandono da escola, no ensino médio, **não melhorou** nos últimos dois anos.

**Prova Brasil**

- Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, **não demonstram evolução** nas duas últimas medições.

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Segundo as informações do quadro, observamos que as principais taxas da escola não apresentaram melhora. Conforme já registramos, esses dados referem-se àqueles informados no Censo Escolar de 2011 e que foram importados para o sistema, já que foi somente a partir de 2012 que a versão “interativa” do sistema vigorou. Notamos, também, que, da mesma forma como ocorreu com o Colégio A, os resultados da Prova Brasil para este colégio também não foram melhorados. A seguir, apresentamos o diagnóstico do período seguinte, para a mesma dimensão.

**Quadro 34** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2014

**Taxas de rendimento**

- A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.
- A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, **não melhorou** nos últimos dois anos.

**Prova Brasil**

- Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, **não demonstram evolução** nas duas últimas medições.

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Pelo quadro observamos a não melhoria da taxa aprovação e da reprovação, assim como da Prova Brasil, em língua portuguesa. Conforme



apontamos no Colégio A, nesse período do programa já se passaram dois anos de implantação, porém ainda persistem os problemas nesta dimensão. A seguir passaremos ao período 2015/2016.

**Quadro 35** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2015/2016

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB dos anos finais da escola <b>piorou</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de aprovação da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> <li>– A taxa de abandono da escola <b>não tem diminuído</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> </ul>
<p><b>Prova Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> <li>– Os resultados de Matemática na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>ENEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A média de desempenho da escola em Linguagem e Códigos <b>foi menor que a média do Estado.</b></li> <li>– A média de desempenho da escola em Taxa de Redação <b>foi menor que a média do Estado.</b></li> <li>– A média de desempenho da escola em Taxa de Matemática <b>foi menor que a média do Estado.</b></li> <li>– A média de desempenho da escola em Taxa de Ciências Natureza <b>foi menor que a média do Estado.</b></li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

O diagnóstico deste colégio, assim como o observado no primeiro colégio, também não demonstrou evolução no decorrer do tempo, repetindo-se o parecer negativo para indicadores como aprovação, reprovação e abandono. Aqui o IDEB piorou. As taxas de desempenho foram menores que a média do Estado na última avaliação. Vejamos a seguir os dados relativos à Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento, iniciando em 2013 por ausência de dados em 2012.

**Quadro 36** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2013

<p><b>Matrículas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2012, a escola possuía 22 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.</li> <li>– A equipe escolar às vezes oferece acompanhamento especial para educandos em distorção idade-série.</li> </ul>
<p><b>Aproveitamento escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2012, a escola possuía 11 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.</li> <li>– Em 2012, a escola possuía 2 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Áreas do conhecimento com taxa de reprovação superior à média do Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ciências – 2 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– História – 2 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura estrangeira – Inglês – 3 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura Portuguesa – 4 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Matemática – 5 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Geografia – 1 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Química – 2 turma(s) do ensino.</li> <li>– A equipe escolar às vezes realiza ações voltadas para as áreas de conhecimento/disciplinas que apresentam resultados críticos.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Segundo nos mostra o quadro, o Colégio B, em 2013 (segundo ano de implantação do PDDE Interativo), não melhorou suas taxas de rendimento no ensino fundamental e no médio. Mais do que a metade das turmas encontravam-se com matrícula em quantidade superior aos parâmetros do CNE (22 de 41). O índice de reprovação era de 26,8%, com a indicação de que apenas “às vezes” ocorrem orientadas para as áreas de conhecimento consideradas críticas (sete áreas, ao todo).

**Quadro 37** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2014

<p><b>Matrículas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 16 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.</li> </ul>
<p><b>Distorção idade-série</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 16 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.</li> <li>– A equipe escolar às vezes oferece acompanhamento especial para educandos em distorção idade-série.</li> </ul>
<p><b>Aproveitamento escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 20 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.</li> <li>– Em 2013, a escola possuía 3 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.</li> <li>– A equipe escolar às vezes realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação.</li> <li>– A equipe escolar às vezes reconhece e estimula as turmas com melhores desempenhos.</li> </ul>

continua...

**Áreas do conhecimento com taxa de reprovação superior à média do Brasil**

- Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) – 4 turma(s) do ensino fundamental.
- Ciências – 7 turma(s) do ensino fundamental.
- Geografia – 7 turma(s) do ensino fundamental.
- História – 8 turma(s) do ensino fundamental.
- Língua /Literatura estrangeira – Inglês – 4 turma(s) do ensino fundamental.
- Língua /Literatura Portuguesa – 6 turma(s) do ensino fundamental.
- Matemática – 10 turma(s) do ensino fundamental.
- Educação Física – 1 turma(s) do ensino fundamental.
- Matemática – 3 turma(s) do ensino médio.
- Química – 3 turma(s) do ensino médio.
- Geografia – 2 turma(s) do ensino médio.
- Física – 1 turma(s) do ensino médio.
- A equipe escolar às vezes oferece horários diferenciados para acompanhamento dos estudantes nas áreas de conhecimento/ disciplinas que apresentam resultados críticos.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

O quadro nos informa que houve redução no número de turmas com matrícula superior aos parâmetros do CNE, de 22 para 16. Contudo, mesmo com essa redução, o número de turmas com taxa de reprovação superior à média do Brasil se elevou de 11 para 20 assim como cresceu também a quantidade de turmas com taxa de abandono superior à média do Brasil (de 2 para 3 turmas). Além disso, as áreas do conhecimento consideradas críticas, pela taxa de reprovação, aumentaram de sete para 12.

Para o período de 2015/2016, consta a informação de que não existem informações ou problemas para essa dimensão (último acesso em 30.05.2018). Porém, consultando as telas em que as questões foram respondidas, verificamos que a escola informou a existência de 17 turmas com distorção, algumas que chegam a 41% e a 71%. O número de turmas com taxa elevada de abandono é de nove, e o de reprovação acima da média é de 13 turmas. Embora esses problemas tenham sido informados para a escola, o PDDE Interativo não incorporou tais informações no diagnóstico, registrando apenas a inexistência de problemas na dimensão. Passaremos à análise da próxima dimensão, do “Colégio B”.

**Quadro 38** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2013

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Projeto Pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Currículo.</li> </ul>
<p><b>Avaliações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– As professoras às vezes coletam informações sobre o desempenho dos educandos, fazem registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens, e organizam essas informações em relatórios e arquivos.</li> <li>– O(a) diretor(a) e os professores às vezes sabem quantos e quais educandos estão em dificuldades em cada componente curricular/ disciplina.</li> </ul>
<p><b>Tempo de Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Jornada Ampliada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola não desenvolve ações de educação integral porque: Não possui espaço físico.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Por esse quadro somos informados de que não existem problemas no Projeto Pedagógico, no Currículo e no Tempo de Aprendizagem. Contudo, no tema “Avaliações”, registra-se que as professoras nem sempre coletam informações sobre o desempenho dos alunos e que não se sabe quantos e quais educandos estão com dificuldades nas disciplinas. Compreendemos que o Planejamento Pedagógico envolve o conhecimento sobre avaliação e currículo. Salientamos que, nesse mesmo período, na Dimensão 3 – Distorção e Aproveitamento, o diagnóstico apontou para a taxa de reprovação de 26%, com sete áreas do conhecimento consideradas críticas, por terem reprovação superior à média do Brasil. Passaremos ao ano de 2014.

**Quadro 39** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2014

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas no Projeto Pedagógico.</li> </ul>
<p><b>Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– No processo de elaboração do currículo a equipe escolar às vezes promove o diálogo com a comunidade escolar e incorpora seus saberes.</li> </ul>
<p><b>Avaliações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola às vezes considera a possibilidade dos educandos se auto-avaliarem em situações específicas.</li> <li>– As professoras às vezes coletam informações sobre o desempenho dos educandos, fazem registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens, e organizam essas informações em relatórios e arquivos.</li> </ul>

continua...

**Tempo de Aprendizagem**

- Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem.

**Jornada Ampliada**

- Não existem problemas na Jornada Ampliada.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

As informações do quadro reiteram que a escola não possui problemas no seu Projeto Pedagógico, no Tempo de Aprendizagem e na Jornada Ampliada. Porém, no mesmo período, a escola tinha 20 turmas com reprovação acima da média nacional, equivalente a 48% do total. Além disso, se não há problemas com o Tempo de Aprendizagem, como entender que 39% das turmas estavam, no mesmo período, com taxa de distorção superior à média do Brasil? Analisaremos, a seguir, o período de 2015/2016.

**Quadro 40 – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2015/2016****Projeto Pedagógico**

- A equipe escolar às vezes elabora o projeto político pedagógico com a participação de grupos e/ou agentes culturais existentes na comunidade.

**Currículo**

- A equipe escolar nunca incorpora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo na elaboração do projeto político pedagógico (Resolução CNE/CEB nº 01/2002).
- A equipe escolar nunca incorpora o Ensino da Música no projeto político pedagógico.
- A equipe escolar às vezes promove o diálogo com a comunidade escolar e incorpora os saberes da cultura local na elaboração do currículo.
- A equipe escolar às vezes promove o enriquecimento curricular, visando maximizar as potencialidades dos educandos com altas habilidades/ superdotação.
- O currículo da escola às vezes assegura a valorização da diversidade alimentar de espécies nativas e dos alimentos orgânicos.
- O currículo da escola nunca assegura a valorização da diversidade das populações do campo e contempla as necessidades e interesses desses educandos.
- Os conteúdos e atividades artísticas e culturais às vezes estão organizados no currículo de forma integrada com as outras áreas de conhecimento.

**Avaliações**

- A equipe escolar às vezes prevê autoavaliação dos educandos.
- A equipe escolar nunca promove avaliações interdisciplinares (área ou componente curricular) em algum momento do ano letivo.
- A equipe escolar às vezes realiza avaliação junto a todos educandos para avaliação da própria turma.

**Práticas pedagógicas**

- No processo avaliativo são às vezes consideradas as experiências e/ou atividades culturais.
- A equipe escolar às vezes promove ações sobre educação Inclusiva.
- A equipe escolar às vezes promove a exibição de filmes brasileiros a partir do Planejamento Pedagógico.
- A equipe escolar às vezes proporciona em suas práticas o contato dos educandos com saberes e fazeres de mestres da cultura popular, cultura afro brasileira e/ou cultura indígena.
- Os(as) professores(as) às vezes realizam atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

No diagnóstico exposto observamos um pouco mais de detalhamento que no anterior. Aqui aparecem elementos de currículo e avaliação, com indicações de ações não realizadas (ou às vezes realizadas) pelos professores e equipe. Ainda assim, a exemplo do primeiro colégio, verificamos registros de que não existem problemas no Projeto Pedagógico, no Currículo, no Tempo de Aprendizagem e na Jornada Ampliada, em períodos que se apresentaram problemáticos nas Dimensões 1 e 2 (2013 e 2014), no que diz respeito ao aproveitamento escolar, o que denota divergência nos laudos.

**Quadro 41** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 4 – Gestão – 2013

<p><b>Direção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A direção às vezes providencia atualização para o seu pessoal docente, técnico e administrativo.</li> <li>– Os profissionais da escola às vezes são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização, responsabilização e participação nas decisões que dizem respeito à escola.</li> </ul>
<p><b>Processos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nos processos.</li> </ul>
<p><b>Finanças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nas finanças.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

O quadro indica duas ações da direção, que apenas “às vezes” ocorrem e que, por não corresponderem a ações constantes, foram indicadas no diagnóstico. Registra que não há problemas com processos e com finanças. Contudo, assim como na primeira escola investigada, esse registro entrou em contraste com a fala da direção do colégio, como veremos adiante. Da mesma forma como fizemos antes, fomos às telas do programa para ver quais questões foram apresentadas e como foram respondidas pela escola e constatamos a mesma situação, ou seja, as questões envolvidas não pedem a quantidade ou a suficiência dos recursos, mas apenas se os recursos são alocados de acordo com as necessidades detectadas pela escola, se os gastos estão de acordo com os procedimentos legais, e se há controle e registro dos gastos, ao que a escola respondeu afirmativamente. Contudo, essas questões relacionam-se, antes, com os processos (controle, registro, prestação), não informando se a escola tem, por exemplos, dificuldades com o orçamento.

**Quadro 42** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 4 – Gestão – 2014

<p><b>Direção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas na Direção.</li> </ul>
<p><b>Processos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nos processos.</li> </ul>
<p><b>Finanças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas nas finanças.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Aqui a situação é parecida com a do período anterior, com o diagnóstico de uma gestão sem problemas e sem dificuldades, destoando do levantamento feito *in loco*, mais adiante apresentado.

**Quadro 43** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 4 – Gestão – 2015/2016

<p><b>Direção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola nunca conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde dos(as) professores(as) e demais profissionais.</li> <li>– A direção da escola nunca recorre ao nutricionista em eventuais problemas na oferta, quantidade e/ou qualidade da alimentação escolar.</li> </ul>
---

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Nesse quadro, os problemas da gestão se resumiram em questões de saúde, semelhante ao verificado no colégio anterior. Entretanto, chama a atenção, nesse último período, o registro de que a escola nunca implementa procedimentos para prevenir a saúde dos professores e jamais recorre ao nutricionista em eventuais problemas da alimentação escolar. Consideramos que essas são ações cuja efetivação extrapola o âmbito de realização das escolas, até mesmo porque nelas não há equipe multiprofissional para tal. Logo, a alusão ao não cumprimento dessas ações é inadequado do ponto de vista operacional. Passaremos à próxima dimensão do “Colégio B”.

**Quadro 44** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2013

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola nunca adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.</li> <li>– A escola às vezes incentiva ações de voluntariado e protagonismo juvenil. Os educandos às vezes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade.</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de cuidado aos educandos com sinais de quadro de desnutrição e/ou obesidade e/ou distúrbios alimentares</li> <li>– A equipe escolar às vezes desenvolve ações para acompanhamento da escolarização dos adolescentes em instituições de acolhimento.</li> </ul>
<p><b>Docentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>As professoras e demais profissionais nunca carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade.</b></li> <li>– <b>As professoras e demais profissionais nunca adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança.</b></li> <li>– Os professores às vezes aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar histórias, fazer desenhos.</li> <li>– Os professores às vezes propõem atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões, levando os educandos a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade.</li> <li>– Os professores às vezes sabem qual conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor.</li> </ul>
<p><b>Demais profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com Demais profissionais.</li> </ul>
<p><b>Pais e comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar às vezes promove eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores.</li> <li>– A comunidade às vezes contribui voluntariamente com a escola.</li> <li>– A equipe escolar às vezes desenvolve atividades visando envolver as famílias dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família nos processos de escolarização dos filhos.</li> <li>– A escola às vezes se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.)</li> <li>– Os pais às vezes comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.</li> <li>– Os professores e demais profissionais às vezes conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as criança têm irmãos).</li> <li>– Os professores às vezes realizam atividades com os educandos nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados.</li> </ul>
<p><b>Conselho Escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O Conselho Escolar às vezes apresenta sugestões e críticas destinadas a melhorar os resultados da escola.</li> <li>– O Conselho Escolar às vezes define/valida o Planejamento Pedagógico da escola.</li> <li>– Os professores às vezes realizam atividades com os educandos nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados.</li> <li>– Os professores às vezes realizam atividades com os educandos nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Segundo esse quadro, o “Colégio B” apontou problemas no acompanhamento pedagógico dos discentes e no planejamento e execução de atividades pelos professores. Aqui também observamos incongruências quanto ao



público atendido, visto que não há educação infantil neste colégio para que as professoras carreguem as crianças no colo. Em relação aos Pais e Comunidade e ao Conselho Escolar, registram-se também situações de eventual participação e envolvimento, num cenário bem parecido com o do primeiro colégio investigado. Também fica evidenciada a falta de proximidade entre os pais e a escola. Seguimos analisando esta mesma dimensão, no período de 2014.

**Quadro 45** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2014

**Educandos**

- A escola nunca adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.
- A escola às vezes incentiva ações de voluntariado e protagonismo juvenil.
- A escola às vezes realiza referendos ou consulta aos educandos sobre temas de interesse coletivo.
- A escola nunca desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos educandos.
- A escola às vezes desenvolve ações de cuidado do estado de saúde bucal dos educandos.
- A escola às vezes dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades dos educandos, inclusive daqueles que necessitam de dietas especiais.
- A equipe escolar às vezes desenvolve ações para acompanhamento da escolarização de crianças e adolescentes beneficiários do Programa Bolsa Família.
- A instituição às vezes desenvolve projetos permanentes de promoção dos direitos humanos com ênfase nas práticas de não discriminação.
- A instituição às vezes disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias – inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiência.

**Professores**

- **As professoras e demais profissionais nunca carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade.**
- **As professoras e demais profissionais nunca adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança.**
- A equipe escolar às vezes dispõe de tempo para trocar ideias entre si sobre o desempenho e comportamento dos educandos.

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Este quadro reitera o diagnóstico do ano anterior quanto às dificuldades relacionadas a educandos, professores. Não reaparecem, contudo, os problemas nos temas “Pais e Comunidade” e “Conselho Escolar”. Observando as telas onde as questões foram respondidas, verificamos que as opções de resposta assinalam “sempre” ou “na maioria das vezes” para questões como se a comunidade escolar é informada sobre os objetivos da escola, os resultados obtidos pela escola nas avaliações e sobre os processos de comunicação da escola com a comunidade. Apenas uma questão foi assinalada com a opção “às vezes”, relativa à promoção, pela escola, de eventos culturais que a aproximem da comunidade, embora essa

informação não tenha sido evidenciada no diagnóstico. Em relação ao período 2015/2016, o diagnóstico registra o que segue.

**Quadro 46** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2015/2016

**Educandos**

- **A escola não oferece atendimento aos seguintes itens: Distúrbios alimentares, Saúde bucal.**
- A equipe escolar às vezes adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.

**Professores**

- **Os professores nunca recebem formação específica para lidar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.**
- Pais e comunidade
- Os pais às vezes comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.
- Os pais e a comunidade às vezes participam nas definições do projeto de acessibilidade da escola.
- Os pais e a comunidade nunca são informados sobre os resultados e desempenho da escola (IDEB, Prova Brasil, Aprovação, Reprovação, Abandono e outros indicadores).
- Os professores e demais profissionais às vezes conhecem os pais ou responsáveis pelas crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as criança têm irmãos).

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Semelhante ao período anterior, esse quadro informa a permanência de situações problemáticas desde o primeiro período estudado, relacionadas aos alunos e aos professores. Registramos a falta de formação específica aos professores para que possam lidar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, o que, segundo nosso ponto de vista, não corresponde a uma demanda única da escola, mas também às de esferas superiores, responsáveis por planejar a atualização e capacitação docente.

Neste colégio os diagnósticos são muito parecidos com os do colégio anterior: pouco envolvimento dos pais e alunos, assim como situações didáticas e pedagógicas que nem sempre refletem a melhor articulação da equipe pedagógica e docente. Também aparece, neste colégio, a situação do tratamento que a escola não dá aos bebês, o que não condiz com o público atendido. Além disso, os atendimentos odontológico, oftalmológico e nutricional são listados como um problema, embora a escola não possua equipe própria para tal.

**Quadro 47** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2013**Instalações**

- Os educandos e professores às vezes tem disponibilidade e acesso rápido à internet.
- Não foram identificados problemas outros nas instalações.

**Equipamentos**

A escola considera que o estado de conservação de:

- 2 Aparelho(s) de CD e rádio é/são ruim(ns);
- 2 Aparelho(s) de DVD é/são ruim(ns);
- 1 Aparelho(s) de telefone é/são ruim(ns);
- 2 Armário(s) é/são ruim(ns);
- 8 Armário(s) para secretaria é/são ruim(ns);
- 18 Arquivo(s) de aço é/são ruim(ns);
- 620 Cadeira(s) é/são ruim(ns);
- 640 Carteira(s) é/são ruim(ns);
- 15 Computador(es) para administração/ docentes é/são ruim(ns);
- 12 Computador(es) para sala de informática é/são ruim(ns);
- 13 Dicionário(s) Houaiss ou Aurélio é/são ruim(ns);
- 5 Enciclopédia(s) é/são ruim(ns);
- 4 Estante(s) para biblioteca é/são ruim(ns);
- 1 Freezer(s) é/são ruim(ns);
- 1 Guilhotina(s) de papel é/são ruim(ns);
- 3 Impressora(s) jato de tinta é/são ruim(ns);
- 4 Impressora(s) laser é/são ruim(ns);
- 800 Livros de literatura infanto-juvenil é/são ruim(ns);
- 400 Livros paradidáticos é/são ruim(ns);
- 5 Lixeira(s) é/são ruim(ns);
- 1 Máquina(s) de lavar roupa é/são ruim(ns);
- 1 Máquina(s) fotográfica(s) é/são ruim(ns);
- 1 Mesa(s) de reunião da sala de professores é/são ruim(ns);
- 2 Mesa(s) tipo escrivaninha é/são ruim(ns);
- 60 Outro(s) dicionário(s) é/são ruim(ns);
- 2 Projetor(es) de imagem (Datashow) é/são ruim(ns);
- 4 Retroprojetor(es) é/são ruim(ns);
- de 1 Tela(s) para projeção é/são ruim(ns).

Fonte: PDDE Interativo (2018).

O quadro indica apenas um problema no tema “Instalações”, relativo ao acesso dos alunos à internet. Contudo, no mesmo período, na Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem, o diagnóstico registra que a escola não desenvolve ações de educação integral porque não possui espaço físico. Registra também a condição ruim de vários equipamentos. Seguimos analisando o período seguinte.

**Quadro 48** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2014**Instalações**

- A escola considera que as instalações do(a) Laboratório de ciências estão inadequados(as).
- Não há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário.
- **Não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).**

**Equipamentos**

A escola considera que o estado de conservação de:

- 6 Aparelho(s) de CD e rádio é/são ruim(ns);
- 3 Aparelho(s) de DVD é/são ruim(ns);
- 3 Aparelho(s) de telefone é/são ruim(ns);
- 5 Armário(s) é/são ruim(ns);
- 8 Armário(s) para secretaria é/são ruim(ns);
- 18 Arquivo(s) de aço é/são ruim(ns);
- 640 Cadeira(s) é/são ruim(ns);
- 640 Carteira(s) é/são ruim(ns);
- 15 Computador(es) para administração/ docentes é/são ruim(ns);
- 12 Computador(es) para sala de informática é/são ruim(ns);
- 1 Contêiner(es) para lixo reciclável é/são ruim(ns);
- 10 Dicionário(s) Houaiss ou Aurélio é/são ruim(ns);
- 5 Estante(s) para biblioteca é/são ruim(ns);
- 1 Freezer(s) é/são ruim(ns);
- 1 Guilhotina(s) de papel é/são ruim(ns);
- 3 Impressora(s) jato de tinta é/são ruim(ns);
- 4 Impressora(s) laser é/são ruim(ns);
- 2 Liquidificador(es) industrial(ais) é/são ruim(ns);
- 3.050 Livros de literatura infanto-juvenil é/são ruim(ns);
- 400 Livros paradidáticos é/são ruim(ns);
- 36 Material(ais) esportivo(s) para Educação Física é/são ruim(ns);
- 1 Mesa(s) de reunião da sala de professores é/são ruim(ns);
- 38 Mesa(s) para computador é/são ruim(ns);
- 4 Mesa(s) para impressora é/são ruim(ns);
- 7 Mesa(s) tipo escrivaninha é/são ruim(ns);
- 4 Microscópio(s) é/são ruim(ns);
- 60 Outro(s) dicionário(s) é/são ruim(ns);
- 1 Projetor(es) de imagem (Datashow) é/são ruim(ns);
- 10 Quadro(s) para sala de aula é/são ruim(ns);
- 4 Retroprojetor(es) é/são ruim(ns);
- 9 Suporte(s) para TV e DVD é/são ruim(ns);
- 1 Televisor(es) é/são ruim(ns).

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

A observação do quadro, comparado ao do período anterior, indica aumento dos problemas nas instalações e nos equipamentos. Nestes, não foram apenas os tipos que aumentaram, mas a quantidade. Por exemplo, no período anterior, o diagnóstico apontava para dois aparelhos de CD e rádio em condição ruim, neste, são 6. O mesmo para os aparelhos de DVD. Há permanência ou piora nas condições de vários itens, entre eles, as carteiras e as cadeiras e os quadros para

sala de aula. Mesmo tendo se transcorrido três anos do programa, os problemas com a infraestrutura permanecem.

**Quadro 49** – Diagnóstico do “Colégio B” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2015/2016

<p><b>Instalações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Algumas instalações existentes na escola não estão adequadas.</li> <li>– Algumas instalações existentes na escola não estão acessíveis.</li> <li>– <b>A falta de algumas instalações (Informadas no Educacenso) prejudica o Projeto Político Pedagógico da escola.</b></li> <li>– <b>A escola nunca provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.</b></li> <li>– <b>Não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).</b></li> </ul>
<p><b>Equipamentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tipo 10 – Acessibilidade, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 7 – Aparelho para laboratório, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 8 – Aparelhos em geral, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 4 – Áudio, vídeo e foto, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 3 – Coleção e materiais bibliográficos, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 2 – Cozinha, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 9 – Cultura e Artes, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 1 – Esportes e brincadeiras, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– Tipo 5 – Processamento de dados, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.</li> <li>– A escola nunca dispõe de materiais pedagógicos e didáticos do tipo acessível.</li> <li>– Nunca há livros e brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e acessível às crianças para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.).</li> <li>– Os materiais didáticos acessíveis às vezes são produzidos antecipadamente e disponibilizados aos educandos com deficiência para utilização conjunta com demais educandos.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

O quadro permite visualizar deficiências nas instalações (não adequadas ou inacessíveis) e nos equipamentos no colégio, em diferentes tipos (inadequados ou em quantidade insuficiente). Embora neste diagnóstico, os tipos não tenham sido especificados, subentendemos que condizem aos mencionados no período anterior, evidenciando a permanência dos problemas já diagnosticados pelo programa.

Com uma situação semelhante à do colégio anterior, aqui os diagnósticos também revelam um cenário de recursos exíguos. Notamos as más condições ou a até mesmo a inexistência de meios, desde móveis a materiais pedagógicos, assim como também vemos a ausência de locais próprios para estudo e planejamento.

Passaremos, a seguir, à exposição e análise dos dados do nosso último colégio pesquisado, aqui denominado “Colégio C”.

### 5.3 COLÉGIO C: PERFIL DA AMOSTRA E DIAGNÓSTICO POR DIMENSÃO

O terceiro colégio pesquisado está localizado em um bairro do município de Marechal Cândido Rondon, possui 37 turmas e 887 matrículas. Atende a alunos de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e de ensino médio (1º ao 3º ano). Dispõe de direção, direção auxiliar, quatro pedagogos na coordenação, orientação e supervisão e 51 professores. O funcionamento se dá em três turnos. Possui Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APMF) ativa, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil ativo e Projeto Político Pedagógico atualizado. O questionário foi respondido por dois integrantes da direção, dois pedagogos e 21 professores. A escolaridade dos respondentes é assim distribuída: ensino médio: uma pessoa; pós-graduação completa: 24 pessoas. Na tabela a seguir encontram-se os dados referentes ao número de matrículas e turmas.

**Tabela 5** – Colégio C – Número de Alunos e Turmas – 2012 a 2016

	Períodos			
	2012	2013	2014	2015/2016
Número de Matrículas	863	786	692	699
Número de Turmas	28	29	27	27

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir de dados do PDDE Interativo (2018).

A tabela indica que, no transcorrer do período estudado, houve redução de 164 matrículas, embora tenha diminuído apenas uma turma, o que supõe melhor equilíbrio na quantidade de alunos por turma, fator que será avaliado na Dimensão 1 – Indicadores e Taxas, a seguir.

**Quadro 50** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2012

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A evolução desse(s) indicador(es) não apresentou problemas.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> </ul>
<p><b>Prova Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A evolução desse(s) indicador(es) não apresentou problemas.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

O quadro informa que, nesse primeiro ano de PDDE Interativo, o colégio não apresentou problemas com o IDEB nem com os indicadores da Prova Brasil, evidenciando que, até neste momento, o colégio conseguiu manter-se dentro das médias para esses índices. Contudo, as taxas de rendimento no ensino fundamental e médio não melhoraram nos últimos anos. Veremos, a seguir, como se comportou o diagnóstico para o período seguinte.

**Quadro 51** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2013

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB dos anos finais da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ens. médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> </ul>
<p><b>Prova Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

De acordo com o quadro, o IDEB do Colégio C não melhorou, assim como não houve melhora nas taxas de rendimento. No ensino médio não melhorou a taxa de reprovação. No período anterior, havia problemas com as taxas de aprovação, reprovação e abandono para o ensino fundamental e o médio. Contudo, observando as questões no sistema e as respostas fornecidas pela escola, identificamos que esta assinalou que a taxa de abandono no ensino médio não melhorou em relação à última medição, informação que não aparece no diagnóstico. Passaremos à interpretação dos dados do próximo período.

**Quadro 52** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2014

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB dos anos finais da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de aprovação da escola, no ens. fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ens. fundamental, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de aprovação da escola, no ens. médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola, no ens. médio, <b>não melhorou</b> nos últimos dois anos.</li> </ul>
<p><b>Prova Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, <b>não demonstram evolução</b> nas duas últimas medições.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

Segundo o quadro, o IDEB do colégio, de novo, não melhorou. Desta vez, também não melhoraram a aprovação e a reprovação no ensino fundamental nem a aprovação e a reprovação no ensino médio, em comparação com o período anterior. Da mesma forma, não evoluíram os resultados da Prova Brasil, em língua portuguesa. Salientamos que, neste momento, tem-se o terceiro ano de implantação do PDDE Interativo, com piora de um quadro que apresentava, no período anterior, poucos problemas. Seguimos para o último período desta dimensão.

**Quadro 53** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – 2015/2016

<p><b>IDEB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O IDEB dos anos finais da escola <b>piorou</b> nas duas últimas medições disponíveis.</li> </ul>
<p><b>Taxa de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A taxa de aprovação da escola <b>não melhorou</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> <li>– A taxa de reprovação da escola <b>não diminuiu</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> <li>– A taxa de abandono da escola <b>não tem diminuído</b> nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</li> </ul>
<p><b>ENEM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A média de desempenho da escola em Linguagem e Códigos <b>foi menor que a média do Estado.</b></li> <li>– A média de desempenho da escola em Taxa de Redação <b>foi menor que a média do Estado.</b></li> <li>– A média de desempenho da escola em Taxa de Matemática <b>foi menor que a média do Estado.</b></li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018, grifos nossos).

De acordo com o quadro, o IDEB do Colégio C piorou. Também permanecem os problemas com aprovação e reprovação no ensino médio e reaparecem problemas com abandono neste nível. Por outro lado, os problemas com o ensino fundamental, relativos às taxas de rendimento, presentes no



diagnóstico anterior, não aparecem. Pesquisando nas telas respondidas no período de 2015/2016, observamos que, das 14 turmas do ensino fundamental, cinco estão com taxa de reprovação acima da média (35%), e sete estão com taxa de abandono superior à média (50%). Embora esses índices sejam significativos, eles não constam no diagnóstico. Por último, nos diagnósticos anteriores não foram indicados problemas com o ENEM, e, neste, a média de desempenho em três áreas foi menor que a média do Estado.

Na segunda dimensão, denominada “**Distorção e aproveitamento**”, observamos uma situação semelhante à da primeira, com a permanência dos mesmos problemas, em alguns casos com a piora do diagnóstico, conforme apresentaremos a seguir. Para essa segunda dimensão, assim como na primeira, criamos o Anexo C, que contém as telas do programa.

**Quadro 54** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2012

<p><b>Matrícula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2010, a escola possuía 16 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.</li> </ul>
<p><b>Distorção idade-série</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2010, a escola possuía 16 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.</li> <li>– A escola raramente realiza ações que minimizam os problemas de distorção idade-série.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2010, a escola possuía 20 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.</li> <li>– Em 2010, a escola possuía 15 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Áreas do conhecimento com taxa de acima da média nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ciências – 11 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Ensino religioso – 6 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Geografia – 11 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– História – 9 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura Portuguesa – 10 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Artes – 4 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura estrangeira – Inglês – 4 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Matemática – 9 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Filosofia – 3 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– História – 3 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Língua /Literatura Portuguesa – 1 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Artes – 2 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Estudos Sociais/Sociologia – 4 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Física – 5 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Geografia – 6 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Matemática – 6 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Química – 5 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Língua /Literatura estrangeira – 1 turma(s) do ensino médio.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

As informações constantes no quadro indicam alto índice de turmas com matrículas em quantidade superior ao CNE (16 turmas, o equivalente a 27%), com distorção na mesma proporção, com taxa de reprovação superior à média do Brasil (20 turmas, o equivalente a 71%) e com taxa de abandono superior à média do Brasil (15 turmas, equivalente a 53%). Além disso, é alto também o número de áreas do conhecimento com taxa acima da média nacional: 18 áreas. Vejamos como essas informações se apresentam nos próximos períodos.

**Quadro 55** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2013

<p><b>Matrículas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2012, a escola possuía 12 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.</li> <li>– Distorção idade-série.</li> <li>– Em 2012, a escola possuía 23 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2012, a escola possuía 20 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.</li> <li>– Em 2012, a escola possuía 10 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Aproveitamento escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não foram identificados problemas no aproveitamento escolar.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Nesse quadro, observamos redução no índice de turmas com matrículas em quantidade superior ao CNE (de 16 para 12 turmas), porém a distorção aumentou (de 16 para 23 turmas). A taxa de reprovação superior à média do Brasil se manteve no mesmo índice (71%), mas a taxa de abandono diminuiu (de 15 para 10 turmas). O quadro também informa que não há áreas críticas quanto à reprovação. Contudo, observando as telas, é possível constatar que, das 15 turmas do ensino fundamental, nove delas estavam com taxa de abandono superior à média (60%) e 11, com taxa de reprovação superior à média (73%). Já no ensino médio, das 12 turmas existentes, duas apresentavam taxa de abandono superior à média (16%) e sete, taxa de reprovação acima da média (58%). Há também várias áreas do conhecimento com reprovação acima da porcentagem nacional, que não aparecem no diagnóstico. Embora estes dados sejam significativos, o diagnóstico não os registrou. Vejamos o próximo período.

**Quadro 56** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – 2014

<p><b>Matrículas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 5 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE.</li> </ul>
<p><b>Distorção idade-série</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 6 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Taxas de rendimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Em 2013, a escola possuía 18 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil.</li> <li>– Em 2013, a escola possuía 11 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil.</li> </ul>
<p><b>Áreas do conhecimento com taxa reprovação acima da média nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Artes – 6 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Ciências – 8 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Educação Física – 4 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– História – 6 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura estrangeira – Inglês – 7 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Língua /Literatura Portuguesa – 10 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Matemática – 9 turma(s) do ensino fundamental.</li> <li>– Biologia – 3 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Língua /Literatura Portuguesa – 2 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– História – 1 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Artes – 3 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Geografia – 2 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Química – 3 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Sociologia – 2 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Física – 1 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Matemática – 2 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Filosofia – 1 turma(s) do ensino médio.</li> <li>– Língua /Literatura estrangeira – Inglês – 1 turma(s) do ensino médio.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

De acordo com o quadro, houve redução na quantidade de turmas com matrículas superiores aos parâmetros do CNE (de 12 para 5 turmas). Nesse ano, conforme mostramos na tabela de matrículas e turmas, registrou-se diminuição no número de alunos, chegando ao menor número no período do recorte (692 alunos nesse período, enquanto que, em 2012, eram 863). Essa informação pode contribuir para compreendermos a redução desse índice. Também houve redução importante na taxa de distorção (de 23 turmas para 6). A taxa de reprovação teve discreta melhora (de 20 turmas críticas para 18), mas a taxa de abandono aumentou levemente (de 10 para 11 turmas). As áreas do conhecimento com taxa de reprovação acima da média nacional, por sua vez, aparecem em grande quantidade: 18 ao todo. Evidenciamos que, se alguns dados melhoraram, outros foram na direção contrária, decaindo.

Para o período entre 2015/2016, embora o programa não tenha gerado um diagnóstico para esta dimensão, visitamos as telas para ver o que o colégio

respondera. Verificamos o seguinte: a taxa de distorção idade-série, no ensino fundamental, equivale a 78% (11 turmas, de 14). No ensino médio essa taxa é de 69% (9 turmas, de 13). Quanto à taxa de abandono, no ensino fundamental, registram-se cinco turmas acima da média (35%). No ensino médio são seis turmas (46%). As taxas de reprovação, no ensino fundamental, informam que sete turmas estavam acima da média nacional (50%) e, no ensino médio, seis turmas (46%). Mesmo com tais números expressivos, a síntese da dimensão informa que não há problemas ou informações para esta dimensão.

Passaremos à análise da terceira dimensão: **Ensino e Aprendizagem**, a fim de verificar as informações fornecidas pelo terceiro colégio investigado e analisar os seus diagnósticos.

**Quadro 57** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2012

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <p>– Não existem problemas no Projeto Pedagógico.</p>
<p><b>Currículo</b></p> <p>– Não existem problemas no Currículo.</p>
<p><b>Avaliações</b></p> <p>– Não existem problemas nas Avaliações.</p>
<p><b>Tempo de Aprendizagem</b></p> <p>– Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem.</p>
<p><b>Jornada Ampliada</b></p> <p>– Não existem problemas na Jornada Ampliada.</p>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Pelas informações do quadro, observamos que nesta dimensão o Colégio C não apresenta problema algum. Para todas as questões da dimensão foram escolhidas as opções de resposta “sempre” e “na maioria das vezes”. Entretanto, esse diagnóstico é contrastante com o que verificamos nas Dimensões 1 (Indicadores e Taxas) e 2 (Distorção e Aproveitamento), já que elas apontam para a persistência de taxas de reprovação, abandono e distorção.

**Quadro 58** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2013

<b>Projeto Pedagógico</b> – Não existem problemas no Projeto Pedagógico.
<b>Currículo</b> – Não existem problemas no Currículo.
<b>Avaliações</b> – A escola às vezes considera a possibilidade dos educandos se auto-avaliarem em situações específicas.
<b>Tempo de Aprendizagem</b> – Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem.
<b>Jornada Ampliada</b> – Não existem problemas na Jornada Ampliada.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

De maneira semelhante ao período anterior, esse período registra apenas um problema no tema “Avaliações”. Nos demais temas não há problemas diagnosticados, embora, nesse mesmo período, o colégio tivesse 23 turmas (de 27) com taxa de distorção acima da média e 20 turmas com taxa de reprovação acima da média, conforme apontado na dimensão anterior.

**Quadro 59** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2014

<b>Projeto Pedagógico</b> – Não existem problemas no Projeto Pedagógico.
<b>Currículo</b> – Não existem problemas no Currículo.
<b>Avaliações</b> – A escola às vezes considera a possibilidade dos educandos se auto-avaliarem em situações específicas.
<b>Tempo de Aprendizagem</b> – Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem.
<b>Jornada Ampliada</b> – Não existem problemas na Jornada Ampliada.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

As informações desse quadro são idênticas às do período anterior. Não há problemas na maioria dos temas, mesmo tendo sido registrados números expressivos de distorção, reprovação e abandono, conforme a dimensão anterior.

**Quadro 60** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – 2015/2016

<p><b>Projeto Pedagógico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar às vezes elabora o PPP (Projeto Político Pedagógico) com a participação da comunidade (Incluindo Conselho Tutelar, Unidade Básica de Saúde, Centros de Referência de Assistência Social) na forma de documento escrito e aberto à consulta de todos.</li> <li>– A equipe escolar às vezes elabora o projeto político pedagógico com a participação de grupos e/ou agentes culturais existentes na comunidade.</li> <li>– A equipe escolar às vezes incorpora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo na elaboração do projeto político pedagógico (Resolução CNE/CEB nº 01/2002).</li> <li>– A equipe escolar nunca incorpora o Ensino da Música no projeto político pedagógico.</li> <li>– A equipe escolar nunca incorpora o tema de alimentação e nutrição, como desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, no projeto político pedagógico, de acordo com as orientações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).</li> </ul>
<p><b>Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar às vezes promove o enriquecimento curricular, visando maximizar as potencialidades dos educandos com altas habilidades/ superdotação.</li> </ul>
<p><b>Avaliações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar às vezes prevê autoavaliação dos educandos.</li> <li>– A equipe escolar às vezes promove avaliações interdisciplinares (área ou componente curricular) em algum momento do ano letivo.</li> <li>– A equipe escolar às vezes realiza avaliação junto a todos educandos para avaliação da própria turma.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Nesse último período, são registrados, de acordo com o quadro, alguns pontos problemáticos nos temas “Projeto Pedagógico”, “Currículo” e “Avaliações”. Entretanto, considerando o conjunto dos diagnósticos, é possível afirmar que, se pesquisa iniciasse a sua análise a partir desta dimensão, imaginaríamos que em tais escolas não haveria maiores problemas como os já destacados nas dimensões 1 e 2. Dito de outro modo, os diagnósticos da terceira dimensão não se assimilam aos resultados demonstrados pelas escolas e deixam a impressão de que nelas não há problemas maiores (PPP, currículo, avaliações etc.).

Considerando essa primeira impressão, levantamos duas hipóteses plausíveis, que podem explicar a situação: **primeiro**, é possível que as opções assinaladas nas respostas por quem responde a elas, na escola, não sejam, de fato, condizentes com a realidade desta. Neste caso, a opção “às vezes” pode ter sido eleita para que o “nunca” não fosse evidenciado, o que poderia revelar uma ação que a escola deveria realizar (já que a pergunta lá está), mas não o faz. **Segundo**, que o próprio sistema não é consistente o suficiente para mapear e cruzar suas próprias informações. Isto é, ao apresentar as questões, o programa não estabelece os *links* com o que já foi respondido, não sendo capaz de captar divergências.

Em termos práticos, se nesta dimensão (Ensino e Aprendizagem) a escola assinala, por exemplo, que não existem problemas com o Tempo de Aprendizagem, com o Currículo ou mesmo com seu Projeto Pedagógico, de forma automática o próprio sistema deveria ser capaz de conflitar isso com os dados fornecidos na primeira dimensão (Indicadores e Taxas) e com a segunda dimensão (Distorção e Aproveitamento). O cruzamento desses dados evitaria inconsistências desse tipo, em que uma escola pode registrar resultados que destoam de dimensão para dimensão.

Por outro lado, é preciso observar que há, também, trechos dos diagnósticos que indicam pouca articulação da escola em questões como o Planejamento Pedagógico e algumas práticas. Onde lemos, por exemplo, que “a equipe escolar **às vezes** elabora o PPP (Projeto Político Pedagógico) com a participação da comunidade [...] na forma de documento escrito e aberto à consulta de todos”, ou que “a equipe escolar **às vezes** promove o diálogo com a comunidade escolar”, ou ainda que “os professores **raramente** fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino”, compreendemos que tais práticas poderiam e deveriam receber maior atenção por parte das escolas. Entretanto, consideramos que, para situações assim, o próprio programa deveria dar as orientações e o apoio necessários, extrapolando o mero parecer descritivo dos problemas identificados.

Dando continuidade à observação e análise das dimensões do PDDE Interativo, passaremos à exposição da quarta dimensão: **a Gestão**. Nela, a escola deve responder sobre a direção, processos e finanças, conforme a tabela a seguir. Nesta dimensão optamos por apresentar todos os períodos na mesma tabela, pois as informações se repetem na maioria dos diagnósticos. No Anexo E, encontram-se cópias das telas da dimensão.

**Tabela 6** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 4 – Gestão – 2012 a 2015/2016

Temas	Períodos			
	2012	2013	2014	2015/2016
<b>Direção</b>	N.E.P	N.E.P	N.E.P	- Às vezes previne problemas de saúde docente - Às vezes recorre ao nutricionista
<b>Processos</b>	N.E.P	N.E.P	N.E.P	N.E.P
<b>Finanças</b>	N.E.P	N.E.P	N.E.P	N.E.P

Legenda: N.E.P – Não existem problemas.

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir de dados PDDE Interativo (2018).

De forma semelhante ao que verificamos nos colégios anteriores, observamos a informação de que não existem problemas na direção, nos processos e nas finanças (2012, 2013, 2014). Embora o fator financeiro represente sempre uma questão delicada nas escolas, nestas, pelo menos no PDDE Interativo, não há problema algum.

Buscando a melhor compreensão dessas informações, retornamos à pesquisa de campo para ouvir os diretores. O objetivo foi saber se os registros contidos nos diagnósticos (de que não existem problemas com finanças, com processos ou na direção em geral) são condizentes com o vivido.

No Colégio “A” o diretor relatou que as finanças são sempre um desafio, e que, por exemplo, “a manutenção de equipamentos existentes, a aquisição de novos equipamentos, a melhoria das instalações físicas existentes e as novas melhorias são os maiores desafios a serem enfrentados.” Segundo o diretor, “Não há dinheiro suficiente” e “as promoções da AMPF ajudam substancialmente na execução destas ações” (Diretor do Colégio “A”, 08/03/2018).

No Colégio “B”, a direção também relatou a insuficiência de verbas oriundas dos governos federal e estadual, bem como a necessidade de complementação de recursos pela comunidade, “como, por exemplo, a cantina escolar, feira de roupas usadas e outros [...] Essas contribuições são usadas para melhorar o espaço físico e pedagógico dos estudantes” (diretor do Colégio “B”, 12/03/2018).

Parecer semelhante também foi observado no Colégio “C”, em que o diretor relatou que,

Até o ano de 2017, as principais dificuldades estavam relacionadas ao valor disponibilizado, especialmente no fundo rotativo, pois é um recurso que não sofreu nenhum tipo de reajuste durante anos. Com relação aos recursos federais, também temos bastante atrasos, especialmente em anos passados, em que cotas de um ano chegaram no ano seguinte. Um ano o lema do Governo Federal era “Brasil Pátria Educadora”, porém o que se observava era justamente o contrário, pois para garantir uma boa qualidade da educação, as escolas precisam de recursos e, com atrasos nos repasses, os educandários precisam “rebolar”, fazendo promoções, festas, rifas pedindo colaboração dos pais, para conseguir deixar suas contas em dia. Outra dificuldade, está relacionada à burocracia para se adquirir bens, serviços e produtos, pois com a exigência de três orçamentos para comprar desde um computador a uma agulha, muitas vezes essa burocracia, acaba fazendo com que um reparo, ou um material do dia a dia, demore a ser adquirido, pois não são todas as



empresas que estão com as certidões em dia e isso precisa ser consultado antes de adquirir qualquer item. Há uma dificuldade na lista de materiais que são liberados para compra, pois trata-se de uma quantidade limitada de itens (Diretor do Colégio C, 09/03/2018).

A direção desse colégio destaca, a exemplo das anteriores, dificuldades em operar com a escassez de recursos financeiros, agravadas pelos atrasos nos repasses. Observamos o esforço da equipe em arrecadar recursos extras. Também destacamos os problemas enfrentados com o processo burocrático que permeia a aquisição de bens e serviços, com aspectos impeditivos que, inclusive, ultrapassam o campo de ação da escola, como é o caso das certidões que as empresas precisam ter em dia e nem sempre têm. Por último, há a dificuldade com a própria compra, já que há limitações quanto aos itens permitidos. Neste breve relato, a direção evidenciou dificuldades em pelo menos três aspectos: **finanças**, **processos** e **direção**. Neste último aspecto, destaquemos, ficou claro que o problema não está em “quem” faz a gestão, ou seja, a dificuldade não existe por conta das pessoas que estão na direção. Quando questionado sobre os recursos serem suficientes ou não, e sobre o registro do PDDE, de não haver problemas com o financiamento, o diretor complementou a sua resposta afirmando:

As escolas no geral, precisam planejar muito bem seus gastos, tendo em vista que os recursos disponibilizados são suficientes para manter o “básico”, com muito esforço fazendo promoções e eventos conseguimos instalar ar-condicionado em 7 das 10 salas, e, 10 projetores, tela de projeção e som para o professor melhorar a qualidade das aulas, pois esse tipo de recurso não é disponibilizado pelo Governo. Por isso, o Gestor precisa estar antenado no contexto que a escola está inserida, pois não pode trabalhar com o caixa no “vermelho” (Diretor do Colégio “C”, 09/03/2018).

Fica evidenciado o esforço da direção para fazer com que não haja problemas com o caixa, realizando eventos e promoções, já que os recursos próprios do governo não bastam e precisam ser complementados. Fica evidente que os obstáculos são alheios à vontade daquela, restando que apenas tente minimizá-los, com os recursos que estão ao alcance.

O relato obtido dos diretores permitiu compreender que, embora exista no PDDE a informação de que não há problemas com financiamento, com processos e com direção, na verdade estes existem sim e causam, inclusive, dificuldades à equipe diretiva, que precisa operar sempre com recursos insuficientes e muita burocracia. É exatamente por essa capacidade das direções de gerir todo o

processo, assim como a de mobilizar o coletivo da escola em torno de objetivos comuns, que se torna possível amenizar os entraves existentes.

Para além disso, o retorno às telas do programa permitiu a constatação de que a informação de que “não há problema com financiamento” não é, na verdade, uma opção de resposta eleita pela escola. Tal informação é gerada a partir de duas informações complementares: “entrada” e “saída” de dinheiro. Nos três colégios as respostas seguiram a mesma dinâmica, em que se informaram gastos (saída) apenas até o limite da entrada das verbas recebidas, conforme podemos observar na tabela a seguir:

**Tabela 7** – Informações sobre entrada e saída de recursos nos colégios pesquisados (em Reais) – 2012 a 2015/2016

Ano	Movimentação	Colégio A	Colégio B	Colégio C
2012	Recurso Federal	12.239,70	Não há dados	10.617,90
	Recurso Estadual	45.243,00	Não há dados	51.946,24
	Entrada total	57.482,70	Não há dados	62.564,14
	Despesas totais	57.482,70	Não há dados	62.564,14
	<b>Saldo</b>	<b>0</b>	<b>Não há dados</b>	<b>0</b>
2013	Recurso Federal	19.113,80	10.237,24	20.389,00
	Recurso Estadual	47.825,95	55.582,50	26.417,38
	Entrada total	66.939,75	65.819,74	46.806,38
	Despesas totais	54.439,75	65.819,74	12.500,00
	<b>Saldo</b>	<b>12.500,00</b>	<b>0</b>	<b>34.306,38</b>
2014	Recurso Federal	17.366,96	27.645,93	29.640,00
	Recurso Estadual	58.285,43	65.191,36	35.974,29
	Entrada total	75.652,39	92.837,29	65.614,29
	Despesas totais	75.652,39	92.837,29	65.614,29
	<b>Saldo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
2015/ 2016	Recurso Federal	24.696,99	41.172,99	22.420,00
	Recurso Estadual	32.051,20	42.885,80	26.498,80
	Entrada total	56.748,19	84.058,79	48.918,80
	Despesas totais	56.748,19	84.058,79	54.902,80
	<b>Saldo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>-5.984,00</b>

Fonte: Elaboração própria (2018), a partir de dados do PDDE Interativo (2018).

A demonstração dos valores recebidos e gastos, por cada uma das escolas, apresenta um dado interessante: excetuando-se o ano de 2013, nos colégios A e C, cujo saldo é positivo, a despesa informada em todos os outros períodos é idêntica ao valor de entrada. Os períodos em que isso acontece são os mesmos para os quais aparece o registro no diagnóstico “não há problemas com finanças”. Depreende-se que não houve problemas com finanças porque a informação de gastos não ultrapassou os valores recebidos, gerando do sistema esse parecer.

Tal circunstância permite verificarmos que não se trata de uma adequação dos valores recebidos às despesas efetuadas, mas o contrário. Os gastos são, na realidade, maiores do que o informado no sistema, conforme atesta a fala dos diretores. Contudo, a prestação de contas requer que as escolas não gastem mais do que recebem, sob o risco de tornarem-se inadimplentes e ter que devolver os recursos gastos acima do permitido<sup>116</sup>. Como esses recursos não são suficientes, as escolas trabalham no sentido de realizar a complementação das verbas por meio de promoções, rifas e contribuições voluntárias das famílias. Mesmo assim, o registro oficial é o de que nelas não existem problemas com finanças.

A quinta dimensão, denominada “**Comunidade Escolar**”, aborda questões sobre os educandos (compromisso, participação, saúde, motivação), docentes (formação, cooperação, práticas), demais profissionais (compromisso, formação, cooperação), pais e comunidade (acompanhamento, comunicação, participação) e conselho escolar. Prossequimos apresentando e discutindo a próxima dimensão, “Comunidade Escolar”. Assim como nas demais dimensões, disponibilizamos, no Anexo F, algumas telas para melhor visualização pelo leitor.

**Quadro 61** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2012

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola raramente considera a possibilidade dos estudantes se auto-avaliarem, em situações específicas.</li> <li>– Os estudantes raramente apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade.</li> <li>– A escola raramente adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas menores.</li> <li>– A escola raramente desenvolve avaliações e cuidados do estado de saúde bucal dos estudantes.</li> <li>– A escola raramente desenvolve ações de orientação aos estudantes quanto aos seus direitos relacionados à saúde.</li> </ul>
<p><b>Docentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com docentes.</li> </ul>
<p><b>Demais profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com Demais profissionais.</li> </ul>
<p><b>Pais e comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os pais raramente acompanham os deveres de casa dos filhos.</li> <li>– A comunidade raramente contribui voluntariamente com a escola.</li> <li>– A escola raramente se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.).</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

<sup>116</sup> Esta informação consta no portal do PDDE Interativo, no seguinte endereço <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/perguntas-frequentes/90-execucao>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

De acordo com o quadro, o diagnóstico do “Colégio C” revela algumas situações junto aos educandos, que remetem à eventual prática da autoavaliação, o auxílio dos maiores aos menores e questões de saúde. Com docentes e demais profissionais não há problemas descritos. No tema “Pais e comunidade” evidenciamos certo distanciamento destes em relação à escola. Vejamos o próximo período desta dimensão.

**Quadro 62 – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2013**

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola às vezes realiza referendos ou consulta aos educandos sobre temas de interesse coletivo.</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos educandos.</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de cuidado aos educandos com sinais de quadro de desnutrição e/ou obesidade e/ou distúrbios alimentares</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de cuidado do estado de saúde bucal dos educandos.</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de orientação aos educandos quanto aos cuidados e direitos relacionados à saúde.</li> <li>– A escola às vezes dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades dos educandos, inclusive daqueles que necessitam de dietas especiais.</li> </ul>
<p><b>Professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola às vezes propicia aos professores e funcionários a participação em cursos de formação continuada em Educação em Direitos Humanos, com ênfase no respeito às diversidades, visando o enfrentamento ao preconceito e à discriminação.</li> <li>– 1 docentes consideram que sua formação não é apropriada para ministrar a área de conhecimento/ disciplina que atuam.</li> </ul>
<p><b>Demais profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com Demais profissionais.</li> </ul>
<p><b>Pais e comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A equipe escolar às vezes desenvolve atividades visando envolver as famílias dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família nos processos de escolarização dos filhos.</li> <li>– A escola às vezes se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.).</li> </ul>
<p><b>Conselho Escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com Conselho Escolar.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

A situação nesse período, segundo o quadro, é semelhante à do anterior. Destacamos o registro de ações que não são propriamente escolares, como o atendimento oftalmológico e o cuidado à saúde bucal dos educandos, ações que demandam conhecimentos e estrutura que se encontram para além das instituições de ensino. Permanece a evidência de pouco envolvimento da família com a escola e de eventual abertura desta para a comunidade. Seguimos avaliando o próximo período da Dimensão 5.

**Quadro 63** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2014

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola nunca adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.</li> <li>– A escola às vezes incentiva ações de voluntariado e protagonismo juvenil.</li> <li>– A escola às vezes realiza referendos ou consulta aos educandos sobre temas de interesse coletivo.</li> <li>– A escola às vezes desenvolve ações de atendimento e cuidado oftalmológico aos educandos.</li> <li>– A escola nunca desenvolve ações de cuidado aos educandos com sinais de quadro de desnutrição e/ou obesidade e/ou distúrbios alimentares</li> <li>– A escola nunca desenvolve ações de cuidado do estado de saúde bucal dos educandos.</li> <li>– As professoras e demais profissionais às vezes acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível.</li> <li>– As professoras e demais profissionais nunca carregam os bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade.</li> <li>– As professoras e demais profissionais nunca adotam a prática de conversar com os bebês e crianças pequenas mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança.</li> <li>– As professoras nunca utilizam situações cotidianas organizadas e inesperadas para que os educandos se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos com grupos (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o colega com alguma dificuldade, compartilhar brinquedos etc).</li> <li>– As professoras às vezes ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos.</li> <li>– Na escola percebe-se que na maioria das vezes há manifestações de preconceito e discriminação (envolvendo professores, funcionários e/ou estudantes) relacionadas à questão de geração (faixa etária).</li> </ul>
<p><b>Professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com docentes.</li> </ul>
<p><b>Demais profissionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com Demais profissionais.</li> </ul>
<p><b>Pais e comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A comunidade às vezes contribui voluntariamente com a escola.</li> <li>– A equipe escolar nunca desenvolve atividades visando envolver as famílias dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família nos processos de escolarização dos filhos.</li> <li>– A escola nunca se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.).</li> </ul>
<p><b>Conselho Escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Não existem problemas com Conselho Escolar.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

De acordo com o quadro, o “Colégio C” registra, em seu diagnóstico, ações que “nunca” ou que apenas “às vezes” são realizadas junto aos educandos, professores, pais e comunidade. Salientamos o registro, já observado em outros momentos, nos outros colégios, de que as professoras nunca carregam os bebês no colo e de que jamais conversam com os bebês e as crianças no mesmo nível do olhar destes, evidenciando incoerência entre o que se pede à escola e o público que é atendido.

**Quadro 64** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 5 – Comunidade Escolar – 2015/2016

<p><b>Educandos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A escola percebe manifestações de preconceito e discriminação: condição física, faixa etária, orientação sexual e identidade de gênero, raça-etnia, socioeconômica.</li> <li>– Os(As) professores(as) às vezes ajudam as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, etc.) e a perceber os sentimentos dos colegas e dos adultos.</li> </ul>
<p><b>Professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os professores às vezes recebem formação específica para lidar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.</li> </ul>
<p><b>Pais e comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Os pais às vezes comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.</li> <li>– Os pais e a comunidade às vezes participam nas definições do projeto de acessibilidade da escola.</li> </ul>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

As informações desse quadro assemelham-se às dos períodos anteriores nesta dimensão, nesta escola e nas outras duas investigadas. Com menor quantidade de registros por temas, os problemas aqui remetem a ações que se esperam junto aos educandos (tratamento de manifestações de preconceito e discriminação e de sentimentos), à formação docente, para lidar com alunos em medida socioeducativa, e à eventual acessibilidade da escola à comunidade.

A observação da quinta dimensão, a exemplo do que verificamos nos outros dois colégios, permite visualizar problemas comuns, vividos pelas escolas como a falta de interesse dos alunos, a ausência dos pais, a falta de contribuição da comunidade, dentre outros. Repetem-se situações que, a nosso ver, podem ser equacionadas pelo trabalho conjunto e articulado da equipe diretiva, professores e comunidade escolar. Por exemplo, questões que remetem à metodologia, ao planejamento ou à maior ou menor abertura que se dá à participação discente e à comunidade podem ser encaminhadas pelo próprio corpo escolar<sup>117</sup>. Preocupa, contudo, a recorrência, nos três colégios, de demandas que extrapolam as condições de realização pela direção e equipe escolar. Vejamos, por exemplo, que, quando o diagnóstico registra o não desenvolvimento de ações de atendimento e

<sup>117</sup> Retomaremos esta discussão na análise da próxima dimensão, a infraestrutura, pois ela poderá indicar quais as condições colocadas para o adequado planejamento das aulas, desenvolvimento de práticas educacionais e acompanhamento dos alunos.

cuidado oftalmológico aos estudantes, ou do não desenvolvimento de ações de cuidado do estado de saúde bucal dos educandos, isso quer dizer que se espera que as escolas façam isso.

Entendemos que existem questões que extrapolam a capacidade e a competência das escolas, não sendo apropriado destacar a ausência desses elementos como “problemas identificados”. Nem professores e nem direção receberam formação para atender e cuidar de problemas de saúde, por exemplo. Do mesmo modo, conforme destacamos antes, se a ausência de formação específica para trabalhar com alunos em cumprimento de medida socioeducativa é um problema, então ele expressa uma demanda que precisa ser incorporada à formação docente continuada, encaminhamento este que envolve outras instâncias como os Núcleos Regionais de Educação, a Secretaria Estadual de Educação e o próprio Ministério da Educação.

**Quadro 65** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2012

**Instalações**

- A escola não possui Sanitário adaptado para estudantes com deficiência.

**Equipamentos**

- A escola considera que o estado de conservação de 1 Máquina(s) de lavar roupa é/são ruim(ns).

Fonte: PDDE Interativo (2018).

A observação do quadro não permite maiores conclusões sobre a infraestrutura do “Colégio C”. Todos os itens listados, nas telas do programa, relativos a “Instalações” e “Equipamentos” foram assinalados como adequados e em bom estado de conservação, exceto uma máquina de lavar roupa que está em estado ruim de conservação e a ausência de sanitário adaptado. Esse pode ser considerado um bom diagnóstico relacionado à infraestrutura de um colégio, visto que não registra maiores problemas nestes dois temas. Vejamos o próximo período.

**Quadro 66** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2013**Instalações**

- A escola não possui Sanitário adaptado para estudantes com deficiência.
- A escola considera que as instalações do(a) Depósito de material de limpeza estão inadequados(as).
- A escola considera que as instalações do(a) Quadra de esportes descoberta estão inadequados(as).
- A escola considera que as instalações do(a) Refeitório estão inadequados(as). nunca a escola provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.
- Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.
- Às vezes os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o decreto-lei nº 5.296/2004
- O botijão de gás nunca atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido.

**Equipamentos**

A escola considera que o estado de conservação de:

- 2 Armário(s) é/são ruim(ns);
- 8 Arquivo(s) de aço é/são ruim(ns);
- 50 Cadeira(s) é/são ruim(ns);
- 50 Carteira(s) é/são ruim(ns);
- 1 Freezer(s) é/são ruim(ns);
- 7 Material(ais) esportivo(s) para Educação Física é/são ruim(ns);
- 15 Mesa(s) tipo escrivaninha é/são ruim(ns);
- 1 Retroprojeto(r) é/são ruim(ns).

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Nesse período, como vemos, a escola assinalou maior quantidade de instalações consideradas inadequadas, comparando-se ao período anterior. Assim também com os equipamentos, que agora aparecem em quantidade bem maior, considerados em estado de conservação ruim. Embora não possamos saber ao certo o motivo de, no prazo de um ano, terem se avolumado problemas nestes dois temas, estimamos que outra pessoa possa ter respondido às questões nesse período, assinalando as respostas de acordo com a sua percepção, ou ainda que, desta vez, tenha havido maior critério e atenção às características e à qualidade de cada um dos itens relacionados nos temas, por quem respondeu. Vejamos a questão da infraestrutura no próximo período.



**Quadro 67** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2014**Instalações**

- Às vezes a escola provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.
- Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.

**Equipamentos**

A escola considera que o estado de conservação de:

- 20 Armário(s) é/são ruim(ns);
- 8 Arquivo(s) de aço é/são ruim(ns);
- 80 Cadeira(s) é/são ruim(ns);
- 100 Carteira(s) é/são ruim(ns);
- 5 Dicionário(s) Houaiss ou Aurélio é/são ruim(ns);
- 23 Estante(s) para biblioteca é/são ruim(ns);
- 1 Impressora(s) jato de tinta é/são ruim(ns);
- 400 Livros de literatura infantil é/são ruim(ns);
- 500 Livros de literatura infanto-juvenil é/são ruim(ns);
- 1 Máquina(s) de lavar roupa é/são ruim(ns);
- 2 Mesa(s) para refeitório é/são ruim(ns);
- 11 Mesa(s) tipo escrivaninha é/são ruim(ns);
- 5 Outro(s) dicionário(s) é/são ruim(ns).

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Nesse quadro também aparecem problemas nos dois temas, com aumento na quantidade de alguns itens do tema “Equipamentos”, como, por exemplo, os armários, que antes eram apenas dois (em estado ruim de conservação) e agora são 20, bem como de cadeiras (antes 50 e agora 80) e de carteiras (antes 50 e agora 100). Aqui também são listados livros infantis e infanto-juvenis que antes não apareciam, além de outros como estantes, dicionários e mesas para refeitório. Passemos ao próximo período.

**Quadro 68** – Diagnóstico do “Colégio C” – Dimensão 6 – Infraestrutura – 2015/2016**Instalações**

- Algumas instalações existentes na escola (Informadas no Educacenso) não estão acessíveis.
- A falta de algumas instalações (Informadas no Educacenso) prejudica o Projeto Político Pedagógico da escola.
- A escola nunca provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.
- Não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).
- Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.

**Equipamentos**

A escola considera que alguns materiais e equipamentos:

- Tipo 10 – Acessibilidade, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 7 – Aparelho para laboratório, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 8 – Aparelhos em geral, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 4 – Áudio, vídeo e foto, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 3 – Coleção e materiais bibliográficos, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 2 – Cozinha, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 9 – Cultura e Artes, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 1 – Esportes e brincadeiras, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 6 – Mobiliário em geral, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- Tipo 5 – Processamento de dados, estão em quantidade ou estado de conservação inadequado.
- A escola às vezes dispõe de materiais pedagógicos e didáticos do tipo acessível. às vezes há livros e brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e acessível às crianças para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.).
- Os materiais didáticos acessíveis às vezes são produzidos antecipadamente e disponibilizados aos educandos com deficiência para utilização conjunta com demais educandos.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

Segundo o quadro, que representa o último período pesquisado e o quarto ano de implantação do programa, esse é cenário em que mais problemas foram listados, nos dois temas (Instalações e Equipamentos). Registram-se situações como instalações inacessíveis ou inexistentes e equipamentos em quantidade ou estado de conservação insatisfatório.

Os diagnósticos deste colégio apontam para uma situação semelhante à dos colégios anteriores. Essa é uma dimensão que expõe a desatenção e o desprimor do Estado para com a infraestrutura das escolas. Como o próprio diagnóstico registra, a inexistência ou a inadequação de certas instalações e equipamentos na escola “prejudica o Projeto Político Pedagógico” destas. Contudo, observamos que, mesmo se tendo transcorrido quatro anos de programa, esses problemas não encontraram solução.

Não é possível esperar uma educação de qualidade (ou eficiente e eficaz, como pretende o gerenciamento educativo), sem que as escolas tenham as mínimas condições para isso. Se não há espaço para a recepção e acolhimento dos pais, não é de estranharmos que os mesmos venham pouco à escola. Se não há materiais pedagógicos em quantidade e condições adequadas, não se pode esperar uma prática educativa diferenciada. Se uma boa infraestrutura favorece a melhor aprendizagem, o contrário também é verdadeiro. A inadequada infraestrutura de uma escola acarreta limitações para o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, é possível compreender melhor o exposto na dimensão anterior (Comunidade escolar), em que observamos problemas com a preparação prévia e execução das aulas, bem como com o acompanhamento pedagógico.

A reincidência de problemas nos diagnósticos dos três colégios sugere, num primeiro momento, uma dificuldade das escolas em superar, por si mesmas, os entraves que geram esses resultados negativos, como também evidenciam a incapacidade de que o PDDE Interativo possa, de fato, melhorar os resultados das escolas, conforme o seu segundo objetivo anunciado.

Nesse ponto, o programa não chega a exercer as funções de orientar a gestão, sugerir ações ou mesmo traçar metas. A ausência dessas orientações permite subentender que a identificação das ações necessárias, decorrentes do diagnóstico, ficam a critério da escola. Tal entendimento pode ser também percebido em um trecho do Manual do PDE Interativo (2014), em que lemos que

O planejamento não é mera declaração de intenções. Ele é feito para que as ações pensadas sejam implementadas e os objetivos almejados realmente se concretizem. Por isso, o planejamento não pode ser feito sem considerar as reais possibilidades da escola, determinadas pelo equilíbrio entre os objetivos que ela se propõe a alcançar e os recursos de que dispõe (financeiros, materiais, pessoais, etc.). O exercício de buscar esse equilíbrio envolve a priorização das ações de acordo com a importância dos problemas. Passa também pela identificação das ações que, se implementadas, têm maior potencial de resolver os problemas diagnosticados e pela busca de soluções que apresentem uma boa relação custo/benefício (BRASIL, 2014, p. 11).

Notamos que a ideia em torno da função do diagnóstico seria a possibilidade de melhor conhecer as reais possibilidades da escola, para, a partir desse conhecimento, passar à priorização de ações. Estas ações não ficam evidenciadas

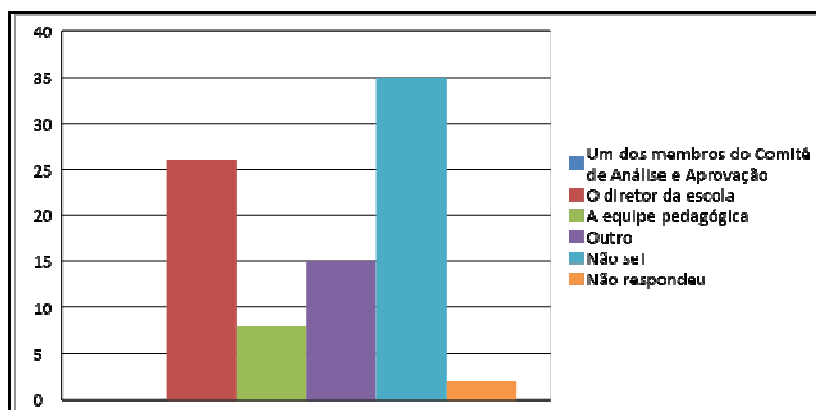
pelo diagnóstico do programa nem por indicação da própria escola, em algum campo específico. À medida que o programa se propõe a auxiliar a escola a planejar melhor e a melhorar os seus resultados, não consideramos que seja o suficiente a mera indicação dos problemas e fragilidades da escola. Nesse sentido, a construção desse “que fazer” deveria estar associada ao diagnóstico, pelo menos como sugestão ou orientação à escola.

Embora o PDDE Interativo seja eficaz em informar os problemas subjacentes aos diferentes aspectos da gestão escolar, o mesmo não ocorre no que diz respeito a auxiliar a escola a identificar a raiz dos mesmos e encontrar os caminhos para resolvê-los. Observamos diagnósticos problemáticos, para os quais não há indicação de tratamento. A recorrência dos problemas, ano após ano, sinaliza que as escolas pesquisadas não estão conseguindo, sozinhas, solucionar as suas dificuldades.

Notamos que o programa atua mais no sentido de indicar, por meio das questões, o que se espera das escolas e das direções do que servir como instrumento de planejamento e otimização de resultados. Isso porque ele não pode oferecer as condições necessárias para o melhor funcionamento das escolas (formação docente, materiais pedagógicos, infraestrutura). Na verdade, o programa apenas informa o que as escolas já sabem, pois que vivenciam, no seu cotidiano, os problemas registrados nos diagnósticos.

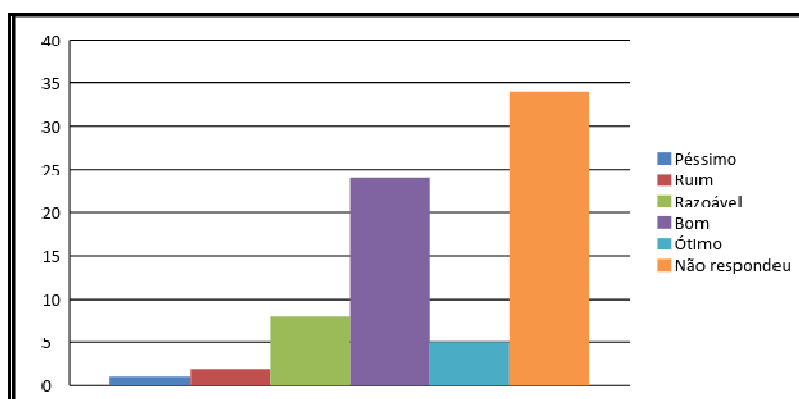
Por não apresentar o potencial de contribuir com a melhoria das escolas, o programa não foi incorporado como instrumento de gestão pelas mesmas, conforme os gráficos adiante apontarão, mas antes como uma obrigação burocrática a mais, ou, segundo a expressão de Laval (2004), uma “burocracia mecanista”, que remete à planificação que se diz inovadora porque moderniza a forma de continuar com as mesmas práticas (LAVAL, 2004).

Dando continuidade aos objetivos de investigar e analisar os resultados da implantação do PDEE Interativo, apresentamos, a seguir, o resultado da aplicação dos questionários, expressos em forma de gráficos, que informam a percepção dos professores e diretores das escolas sobre o programa. A íntegra do instrumento aplicado encontra-se no Apêndice A.

**Gráfico 1** – Responsável por preencher os dados no PDDE Interativo

Fonte: Elaboração própria (2017).

Por esse gráfico vemos que a maioria dos que responderam ao questionário não sabe quem é o responsável pelo preenchimento dos dados no sistema. O fato de não se saber quem é o responsável pelo preenchimento do plano indica que esse alguém executa essa tarefa de maneira isolada. Entendemos que essa pessoa deveria ser conhecida por todos, para que servisse de referência no caso de se necessitar acessar o programa ou obter algum dado, ou até mesmo para fornecer informação. Esse é um problema metodológico, colocado já na origem do PDDE Interativo, que prevê a sua operação por meio de um usuário, com *login* e senha. Embora o ato de inserir os dados possa ser executado por uma só pessoa, seria ideal a prévia discussão dos mesmos, em momento coletivo.

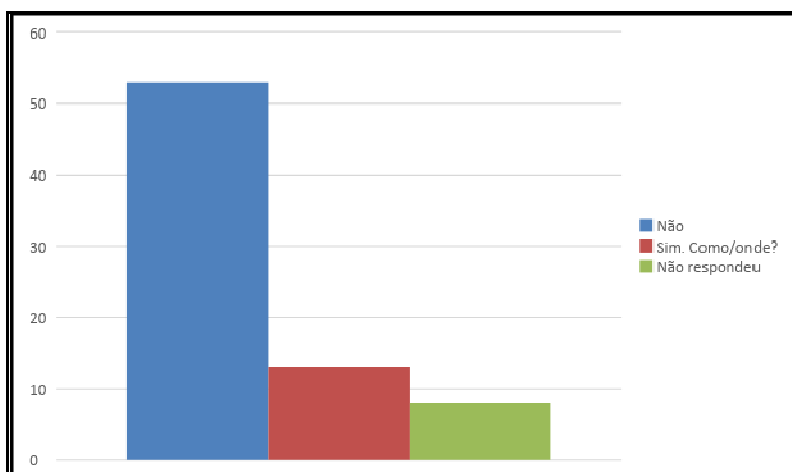
**Gráfico 2** – Avaliação dos respondentes quanto à contribuição do PDDE Interativo para a organização das informações e dados da escola

Fonte: Elaboração própria (2017).

Esse gráfico informa que a grande maioria optou por não responder à pergunta sobre a contribuição do plano para a organização das informações da

escola, indicando um possível desconhecimento a respeito. Vemos que, além de não participar da elaboração do plano, a maioria também não percebe a contribuição do mesmo para a organização da escola, numa evidência de alheamento ao plano.

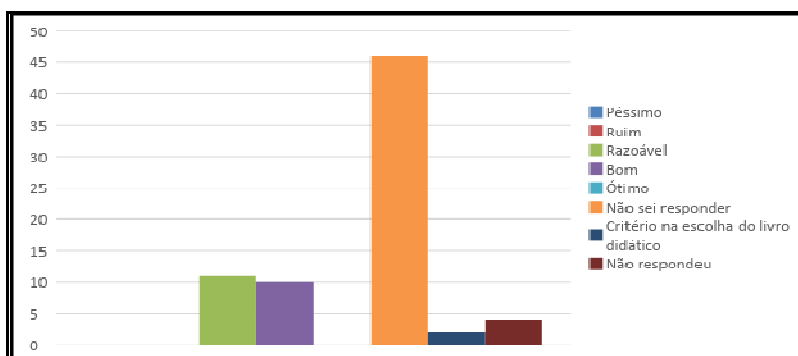
**Gráfico 3** – Você utiliza as informações sistematizadas no PDDE Interativo?



Fonte: Elaboração própria (2017).

Nesse gráfico observamos que a grande maioria não utiliza as informações sistematizadas a partir do programa. Os seus diagnósticos não são de conhecimento comum, tampouco subsidiam o planejamento, o que denota a existência de um programa à margem do cotidiano pedagógico.

**Gráfico 4** – Como você avalia a qualidade do diagnóstico do PDDE Interativo?

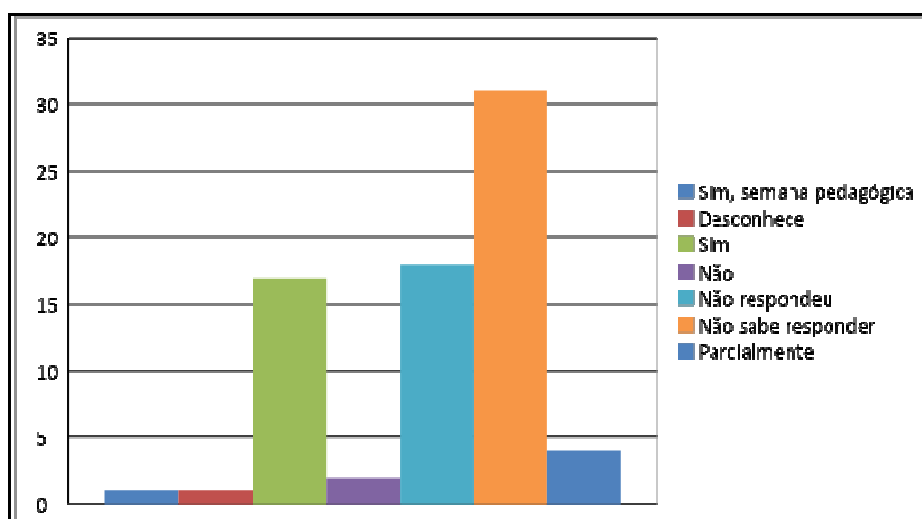


Fonte: Elaboração própria (2017).

Esse gráfico está relacionado com o anterior. Se não há conhecimento sobre os diagnósticos, também não se poderá indicar a qualidade dos mesmos. Fica evidenciada a ausência de socialização ao coletivo, que não participa da elaboração

nem conhece os resultados. O próximo gráfico reforça esse entendimento, pois indica que a maioria não sabe responder se o plano representa um processo de identificação e discussão dos problemas da escola.

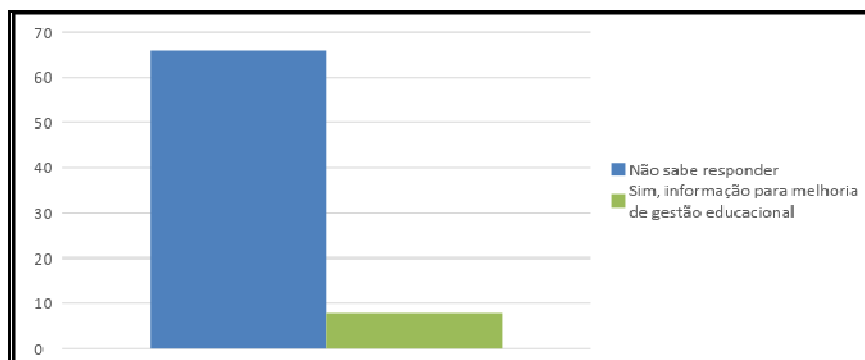
**Gráfico 5** – Na sua escola, a elaboração do plano representa um processo de identificação e discussão dos problemas e de proposição coletiva de soluções?



Fonte: Elaboração própria (2017).

Se o programa não tem contribuído para que a escola trabalhe de forma coletiva e, com isso, planeje melhor (ação que corresponde a um dos objetivos do programa), como avaliar a contribuição do mesmo para melhorar a gestão dos resultados de aprendizagem (seu segundo objetivo)? Vejamos o que nos diz o próximo gráfico.

**Gráfico 6** – A gestão dos resultados de aprendizagem foi melhorada com o PDDE Interativo?

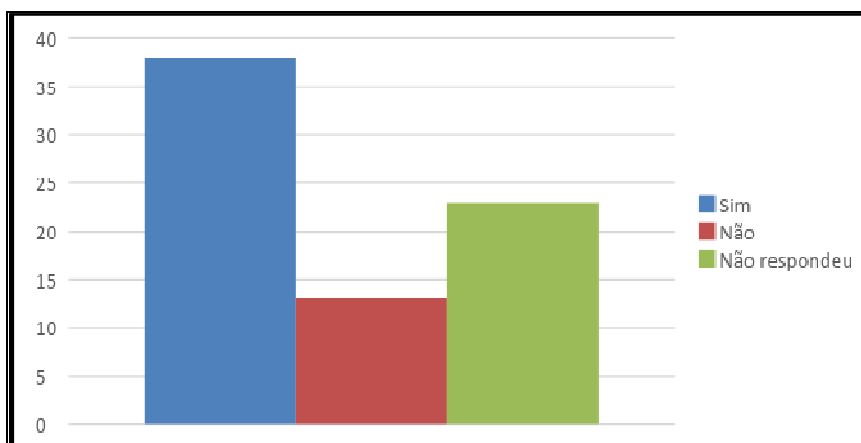


Fonte: Elaboração própria (2017).

Podemos notar, outra vez, que a maioria (neste caso a expressiva maioria) não percebe se há contribuição do programa para a melhoria dos resultados da aprendizagem. Tal informação aponta para duas possibilidades: que os resultados de aprendizagem não melhoraram ou que os participantes não se pautam pelo programa para fazer tal avaliação. É possível também que as duas situações estejam ocorrendo.

Notamos que o programa não é reconhecido pelo coletivo como um plano da escola (da sua escola), o que permitiria a criação de uma identidade com o mesmo, uma ação conjunta e planejada, organizada tendo-se em vista um objetivo comum. Antes disso, no lugar de ser um plano **da escola**, observamos que ele é, antes, um plano **para a escola**, no sentido de que ele existe para a escola responder a ele, preenchê-lo e encaminhá-lo às instâncias superiores. Isso pode ser melhor avaliado no próximo gráfico, em que a maioria considera que o programa contribui para a comunicação entre as esferas administrativas.

**Gráfico 7** – Você considera que o PDDE Interativo contribui para a comunicação entre a sua instituição e seus parceiros (exemplos, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação)?



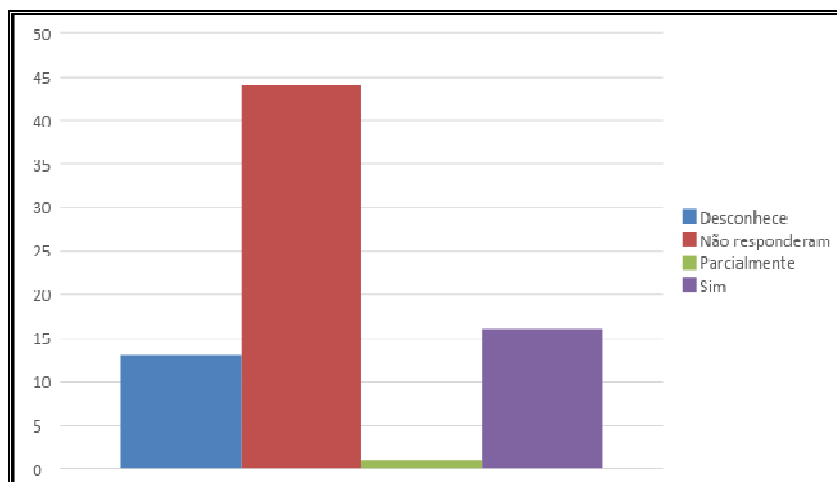
Fonte: Elaboração própria (2017).

Esse gráfico permite uma interpretação interessante, que se relaciona com o fato de ser percebido como mera atividade burocrática: se a maioria não conhece o programa e não o utiliza, pelo menos julga que deve haver alguma função por que o mesmo existe: viabilizar a comunicação entre a instituição e seus órgãos externos e fornecer-lhes informações.

Pelo próximo gráfico, expressamos a não percepção do plano como um meio de contribuir para a afirmação da identidade da escola.



**Gráfico 8** – O PDDE Interativo contribui para a construção ou afirmação da identidade da escola?



Fonte: Elaboração própria (2017).

Observamos que a maioria optou por não responder à questão, e outra parte assinalou desconhecimento sobre tal contribuição. A possibilidade de afirmação da identidade da escola não é percebida via PDDE. Essa informação confirma que, de fato, o programa não apenas reduz a participação como também cria uma metodologia que a dispensa, torna-a desnecessária. À medida que não dialoga com o processo de ensino e aprendizagem e que não requer o envolvimento dos demais sujeitos escolares, o PDDE Interativo funciona de maneira independente, desarticulado, dissociado da realidade escolar e de seus problemas, que persistem ano após ano, conforme evidenciamos na análise dos diagnósticos.

#### 5.4 O PLANEJAMENTO COMO CONTROLE E INTERVENÇÃO DO ESTADO

Neste tópico pretendemos discutir um aspecto que foi se tornando cada vez mais claro durante o percurso desta pesquisa: por mais descentralizado e democrático que se queira, todo planejamento é uma forma de intervenção e controle do Estado. Seja com maior ou menor abertura à participação social, envolve mais ou menos sujeitos locais, ou, dependendo da metodologia que determinada forma de planejamento emprega, o Estado figura sempre como o ator principal.

O estudo da sociologia do planejamento nos ensina que, em cada fase do desenvolvimento brasileiro, existiu determinado tipo de planificação, coerente e alinhado com os objetivos do projeto maior do Estado. Tais objetivos, com

frequência, entram em contradição com os interesses sociais, de forma que aquele, a fim de garantir a sua hegemonia e reprodução, elabora e dispõe de mecanismos que lhe garantam sua permanência. Vemos, então, modelos mais ou menos centralizadores, com maior ou menor grau de regulamentação, pouco ou muito burocráticos, conforme o projeto de poder que se tem.

A observação dos aspectos políticos e econômicos da história da República brasileira aponta para o fato de que o conceito de planejamento se constitui no espaço da correlação de forças e, que, por isso a sua análise é sempre histórica. A compreensão dos motivos presentes na transição de um tipo de planejamento para outro, ou mesmo na alteração de uma metodologia, não poderá ocorrer de forma desassociada do contexto social mais amplo. No que diz respeito ao planejamento em educação, o movimento em torno de sua compreensão deve seguir na mesma direção. Nesse sentido, Ferreira (2013, p. 57), ao analisar a construção do conceito de planejamento, afirma que:

O planejamento esteve presente no estado burocrático capitalista nacional com parte integrante de um projeto de desenvolvimento para um país situado periféricamente na divisão internacional do trabalho. Esse processo não linear e nem mesmo sistemático, tendo em vista o conjunto de forças presente ao longo da história, constituído por múltiplos atores, mas tendo o Estado como protagonista central. Às vezes, o Estado é concebido como uma “solução” para os problemas do capitalismo, outras vezes, ele é encarado como um “problema”, mas geralmente há uma convivência (tensionada ou não) dessas perspectivas no campo social.

Notamos que o planejamento é caracterizado como processo social, inter-relacionado com a política e com a economia, integrante de um projeto de desenvolvimento e que, por sua vez, é também revelador de interesses hegemônicos.

Tomando por análise a década de 1930 no Brasil, registramos uma fase de crescimento do aparelho de Estado e a submissão deste às frações da burguesia agrária em coalizão com a burguesia industrial, aos quais todos os demais grupos sociais encontravam-se também subordinados (militares, intelectuais, burocratas e classe operária) (FAUSTO, 1970). É possível observar o papel determinante do Estado na engrenagem do desenvolvimento capitalista, visto que dispunha de seu aparelho administrativo para fazer acontecer os objetivos dessas classes dominantes.

A presença estatal sempre conviveu com os interesses privados fortemente atuantes no aparelho do Estado, caracterizando, assim, a particularidade da modernidade brasileira. Paradoxalmente, à primeira vista, as classes dominantes brasileiras, predominantemente agrárias, de um lado, eram partidárias de um liberalismo econômico antiestatal e internacionalizante; de outro, se protegiam no aparelho do Estado. E mesmo com o aumento do peso do capital industrial na economia brasileira, a herança persistente do poder rural continuou a moldar o caráter do Estado (FERREIRA, 2013, p. 59).

Planejando, organizando, legislando e provendo com recursos, o Estado favoreceu esses grupos hegemônicos, num processo de desenvolvimento que registra a concretização de interesses privados e delimita a organização política e econômica nacional.

Na sequência desse período que fez crescer o aparelho estatal e suas funções, a configuração de um tipo de planejamento alicerçado no paradigma burocrático e tecnocrático ganha corpo e é verificado por meio da criação de órgãos e departamentos diversos, que ampliam a máquina estatal. Há um Estado intervencionista, indutor e condutor da atividade de planejamento econômico (SOUZA, 2004). O planejamento figura, pois, como o meio pelo qual se articula e se encaminha a racionalidade hegemônica, viabilizadora da elite capitalista.

No regime militar (1964-1985), observamos o aprofundamento dessa dinâmica e a consolidação de um Estado pela “racionalidade de técnica e de eficiência econômica, articulada com ideologia de segurança nacional” (SOUZA, 2004, p. 6). O planejamento econômico no país formulava as bases para a ação do governo, de forma que fossem atingidas metas políticas e econômicas estratégicas que favorecessem, em especial, o setor privado.

A partir da década de 1970, o regime militar adota estratégia de crescimento e desenvolvimento econômico caracterizada pela formulação e implementação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), que vigoraram no país até meados da década de 1980 [...] Assim, o planejamento, durante os governos militares, tornou-se paradigmático para o Brasil, na medida em que prepara o país para o crescimento e o desenvolvimento econômico amparados em ideologia de segurança nacional – o seu salto para a modernidade (SOUZA, 2004, p. 18).

Observamos, pelo estudo desse período, que o significativo crescimento da máquina estatal, aliado à acentuada racionalidade técnica, preconizada pelos militares, deu vazão a uma acentuada centralização política e administrativa, que se

seguiu até a década de 1980, quando o país vivenciou movimentos sociais em prol da reabertura política, sendo uma de suas bandeiras a descentralização. O início da década de 1990 registra essa pressão das classes populares na busca por seus direitos políticos. Na educação também ocorrem movimentos reivindicatórios da expansão da oferta. Nos campos político, econômico e administrativo, verificamos reflexos de uma crise capitalista global, que elegerá o neoliberalismo como solução.

[...] durante a década de 1990, há um esgotamento das funções e das instituições de planejamento governamental, ganhando força uma agenda de reforma do Estado, com prioridade para a tese de uma gestão pública eficiente (nova administração pública gerencial), em detrimento da técnica de planejamento. Afinal, no contexto do novo liberalismo, a ideia é que o desenvolvimento seja motivado pelas forças do mercado (FERREIRA, 2013, p. 63).

O Estado é apontado como o grande responsável pela crise financeira, problema para o qual as soluções apontadas pela agenda neoliberal seriam a reforma do aparelho seu administrativo e a reorganização de suas funções. Conforme já desenvolvido neste estudo, ganham posição de destaque os princípios gerenciais de administração pública (planejamento estratégico, metas, resultados, *accountability*), num modelo que também ficou conhecido como pós-burocrático.

Essa agenda neoliberal, com base nas privatizações de empresas públicas, tinha como característica preparar o país para viabilizar modelo de capitalismo globalizado, centrado nos mercados e com uma estabilidade monetária condizente com os interesses dos mercados financeiros mais desenvolvidos (SOUZA, 2004, p. 24).

Analisando esse período, é possível constatarmos que o planejamento se torna menos relevante, pois está vinculado ao capital financeiro especulativo que financiará as políticas públicas. Dessa forma,

[...] essa dinâmica econômica capitalista e globalizada, imediatista e financeiramente predatória em termos de produção, passa a ser a principal matriz orientadora e norteadora do crescimento econômico do país, que, com base nas políticas de curto prazo, dão respostas mais rápidas e eficientes na dinâmica financeira global. O Brasil perde sua visão e perspectiva de longo prazo, reduzindo os investimentos na produção, na criação de emprego, no financiamento das políticas públicas e sociais, na alavancagem financeira das pequenas e médias empresas e, de forma geral, passa a ser dependente das políticas de curto prazo voltadas para a

*financeirização* da riqueza, que se acumula de forma desproporcional no país. O resultado de tudo isso é o aumento do desemprego, a ausência de políticas públicas e sociais, o aumento da fome e da miséria social, que contribuem cada vez mais para o aumento dos excluídos do processo de crescimento econômico e do desenvolvimento social do país (SOUZA, 2004, p. 24).

Sobretudo a partir da década de 1990, em que o planejamento perde centralidade e ganha força o movimento reformista, subordinado ao grande capital, abrem-se as possibilidades para a agudização das desigualdades sociais, pois que se perde a oportunidade de investir em um projeto social maior, de longo prazo, sustentável. O prejuízo é para os mais vulneráveis, visto que o ataque ocorre ao suposto excesso de protecionismo do Estado e suas políticas sociais.

Tais aproximações e considerações sobre o planejamento permitem compreender que tanto a sua concepção quanto a sua implementação decorrem das relações de poder subjacentes à dinâmica institucional do Estado, no tocante aos seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, na história da administração pública do Brasil registramos duas modalidades principais de planejamento, conforme apontado por Ferreira (2013): a planificação indicativa e a planificação flexível, ambas portadoras de concepções políticas antagônicas e divergentes. No caso da planificação indicativa, o Estado exerce uma ação indireta, garantindo seus objetivos por meio do controle dos instrumentos econômicos. Atua de maneira articulada com os interesses das classes dominantes e não é sensível às necessidades sociais. Por sua vez, na planificação flexível, o Estado é mais atuante, possui metas econômicas e indica caminhos para consegui-las. Exerce autonomia relativa no tocante aos interesses hegemônicos e tem visão de longo prazo.

Até os anos de 1980, embora não sem contradições, o planejamento público no Brasil se desenhou mais pela planificação flexível, com planos nacionais de execução plurianual, programas de ação e planos de desenvolvimento que, de alguma forma, indicavam uma presença maior do Estado na direção da atividade econômica, este também denominado de Estado planejador desenvolvimentista (FERREIRA, 2013). Contudo, a partir dos anos de 1990, verificamos a experiência da descentralização do processo de formulação das políticas públicas para os setores da economia nacional. Nesse momento, a existência dos planos nacionais de desenvolvimento se fez mais no sentido de corresponder a uma obrigação

constitucional, de modo a dar legitimidade a determinadas políticas representativas das classes hegemônicas.

Os fatores que interferiram e constituíram o contexto histórico do final do século 20 trouxeram a preocupação de reformular os modos de regulação capazes de dar nova tessitura à ordem mundial que se processava. [...] caracterizou-se pelo ataque frontal às regulações nacionais no plano da produção e do comércio: legislação trabalhista; privatização de entes estatais; liberalização comercial, alfandegária, ambiental, etc., além do ataque aos planos das finanças, com a desregulamentação dos sistemas financeiros nacionais. As reformas tentaram redimensionar o Estado, revesti-lo de novas competências e funções, não mais como promotor direto do crescimento econômico, mas somente como catalisador e facilitador (FERREIRA, 2013, p. 65).

A partir de uma presença menos explícita e mais dissimulada, o Estado brasileiro dispõe, a partir dos anos de 1990, de um tipo de planejamento que internaliza o princípio da gestão gerencial, de proposta modernizadora da administração pública e submisso à dinâmica do sistema capitalista. Revela-se, portanto, menos estratégico e mais contingencial. Nesse contexto, também para a educação se efetivará determinado tipo de planejamento alinhado aos contornos dessa dinâmica reformadora, planejado a partir da racionalidade técnica e voltado aos resultados, via avaliação institucional.

Nesta direção, pode-se afirmar que a hegemonia conservadora, com características neoliberais, constituída no Brasil no início da década de 1990, conseguiu formular e materializar um projeto educacional, em especial nos aspectos relativos ao processo de descentralização e municipalização, com características completamente distintas do projeto mais amplo de democratização da sociedade brasileira, que vinha se constituindo desde o fim do regime militar e que, em certa medida, foi consubstanciado na CF/1988. [...] buscou-se construir uma ética social baseada nos valores da excelência e da competitividade, em que a busca pela resolução dos problemas dos sistemas educativos passa, necessariamente, pela lógica do mercado e da gestão privada (SILVA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 82-83).

Observamos que, também no campo da educação, o planejamento educacional foi submetido à mesma dinâmica que legitimou a reforma da administração do Estado. Tendo a lógica produtiva como horizonte, o projeto educacional brasileiro, nesse período, também foi proposto com base na

modernização e na descentralização da gestão, na avaliação e nos resultados, de caráter mais técnico e pragmático. De acordo com Ferreira (2014), a educação passou por profundas transformações, em que se destaca a interferência direta de organismos multilaterais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) no planejamento das políticas educacionais.

A compreensão dos contornos assumidos pelo planejamento educacional nos anos de 1990 é de fundamental importância para este estudo. Esse ponto se torna crucial em nossa pesquisa visto que é o contexto em que está inserido nosso objeto, desde sua implantação como PDE Escola até a sua transformação em ferramenta online. Observamos, no PDDE Interativo, que não se trata de um planejamento de longo prazo; não se reconhece nele um projeto da sociedade para a educação; a participação social que ele permite é apenas formal; e a autonomia da escola é apenas relativa. Diz-se democrático, mas não envolve o coletivo da escola. É imediatista: cumpre a tarefa de coletar os dados das escolas e informar às instâncias superiores, que, a partir deles, definirão as linhas de ação (assistência técnica, financeira ou outras ações ao encargo da escola), que deverão observar descritores de desempenho que, por sua vez, comporão o seu diagnóstico. Nesse sentido,

O planejamento revela a relação de poder e a racionalidade hegemônica, além de ser uma técnica de alocação de recursos. [...] No contexto das tensões em que se encontra o aparelho estatal, o planejamento erige-se como elemento racional para organizar a política econômica governamental. [...] É política a decisão de planejar, no sentido de que, por intermédio da definição dos planos, se alocam valores e objetivos juntamente com recursos financeiros e se redefinem as formas como esses valores e objetivos são propostos e distribuídos (FERREIRA, 2013, p. 66).

Se é política a decisão de planejar, é política também a decisão de como se encaminhará o planejamento, como ele se construirá na base social, a fim de que se legitime enquanto política pública. Apenas dessa forma se justificarão as ações a serem desencadeadas na sequência. Como compreender e aceitar, por exemplo, que um Núcleo Regional de Educação, tão abrangente como este a que recorreremos, que atende a 16 municípios e coordena quase uma centena de escolas, tenha tido apenas uma delas priorizada pelo MEC para receber recursos financeiros do programa?

Notamos que a operacionalização do PDDE Interativo dispõe de uma orientação conceitual e metodológica elaborada à priori, que condiciona e formata as respostas concretizadas pelo diagnóstico. Este, por sua vez, passa a caracterizar e definir a escola, o que ela é o que ela precisa ser ou fazer. Compreendemos que, nesses termos, a concepção de participação presente no PDDE Interativo é estratégica e denota exercer mais uma função de formalidade, com vistas a construir o consenso e a mitigar as contradições presentes na realidade escolar. Nessa direção, é possível afirmar que

[...] o Estado, na fase atual do sistema capitalista, utiliza a técnica de planejamento: 1) como instrumento da democracia, porque é uma forma de se relacionar tanto com os representantes legisladores do País quanto com a sociedade civil, que se apropriou dos avanços tecnológicos; 2) como mecanismo de legitimação das opções políticas adotadas, fomentando a despolitização da sociedade por meio do argumento da eficiência e da eficácia; 3) devido à suposta transparência administrativa, que atende a um consenso presente no tecido social sobre a necessidade de aplicação dos recursos econômicos em ações planejadas (FERREIRA, 2013, p. 77).

Na direção dessa consideração, compreendemos que não é o planejamento que define as grandes linhas de investimento público (situação que seria a ideal), mas, o contrário, é o orçamento que define o planejamento, e, em se tratando de contexto de crise fiscal com redução do tamanho do Estado na perspectiva neoliberal, os segmentos sociais são os mais afetados. Esse movimento de ajuste do planejamento ao orçamento pôde ser observado há pouco, quando o presidente Michel Temer (em exercício) vetou o artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), para 2018, que estabelecia prioridade para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>118</sup>. A justificativa para o veto foi a de que o governo não pretende colocar em risco a meta fiscal.

Os dados e informações apresentados, analisados e discutidos nesta seção, obtidos por meio dos questionários e pelos dados acessados no programa, permitem compreender que a implementação e a continuidade do PDDE Interativo, enquanto política pública, não estabelecem correspondência com a realidade e com as necessidades das escolas. Ou seja, observamos uma inadequação do instrumento de planejamento denominado PDDE Interativo, pois que é proposto de fora para

---

<sup>118</sup> Agência Brasil, Edição de 09/08/2017.



dentro das escolas, não sendo capaz de captar sua dinâmica, sua organização, suas reais carências.

Ao final, observamos que a inadequação das questões lançadas às escolas gera, por conseguinte, diagnósticos nada favoráveis, porém previsíveis, pois que se lhes apresentam questões que, em grande medida, não conseguem resolver por si. Ficou evidente o esforço das direções dos colégios pesquisados, no sentido de realizarem o melhor trabalho possível, porém muito mais evidente ficaram as dificuldades com as quais essas direções precisam lidar no dia a dia e que residem na falta de recursos humanos e financeiros, na burocracia para a aquisição de materiais, na precária infraestrutura, dentre outros pontos.

Outro aspecto observado foi a desarticulação do coletivo escolar, como um todo, em torno do programa. O desconhecimento de sua existência, ou o desconhecimento de que sua escola o utiliza, ou, ainda, o desconhecimento do porquê e como a sua escola o utiliza são questões preocupantes do ponto de vista do planejamento. Isto é, como pode haver um tipo de planejamento que monitora a escola em seis complexas dimensões, sem que ele seja debatido o suficiente ou sequer conhecido por todos os sujeitos escolares? A falta de identificação de grande parte dos professores com o programa indica a autonomia deste que, elaborado a partir de fora, elege um único usuário como interlocutor e com isso dispensa a participação da maioria.

Ao se consolidar como uma ferramenta de mero cunho descritivo da situação da escola, sem que de fato ofereça auxílio ou solução, o programa não trata o mal que causa o diagnóstico ruim. Ano após ano, verificamos o não equacionamento dos problemas da escola, num ciclo que não modifica as condições inviabilizadoras de um diagnóstico mais positivo, mas as normaliza, no sentido de ocultar o seu caráter conflituoso, como, por exemplo, o financiamento que, mesmo insuficiente, não aparece como um problema. Ademais, os problemas detectados são apresentados como se fossem derivados da gestão ineficaz da equipe escolar, num ocultamento de suas raízes.

A modernização da gestão no contexto de desresponsabilização do Estado cumpre a tarefa de construir a ideia de que os resultados negativos da escola se devem à incompetência de sua direção e de seus professores. A descrição das diversas situações apontadas nos diagnósticos dos três colégios é exemplar nesse sentido. Lá sempre está registrado que “a escola nunca...”, ou “a escola às

vezes...”. Ou seja, transmite-se a ideia de que, se há um problema, é porque a escola está falhando, não está fazendo o suficiente.

A modernização e a informatização do processo de gestão, concebidas segundo a perspectiva gerencial e implantadas sem a devida consideração das circunstâncias em que, de fato, se dá o trabalho escolar, culminam na sobreposição da dimensão técnica sobre as dimensões pedagógica e social. É como se bastasse a criação de um bom programa de gerenciamento para que se tenha melhora na gestão das escolas e nos seus resultados. Além disso, por compreender o planejamento escolar como ajustável a uma série de critérios definidos à priori, e em escala, tal modernização favorece a fragmentação do trabalho coletivo, reduzindo as possibilidades de participação e de reflexão sobre as principais dificuldades da escola e do sistema educacional como um todo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as questões a que esta pesquisa se dispôs a responder, encontra-se a relação entre o Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) e a intensificação da regulação da gestão escolar. A questão norteadora da análise foi em que medida e de que forma se dá a objetivação do controle sobre os resultados da gestão escolar por meio deste programa. Neste momento, pretendemos apresentar os aspectos apreendidos durante a pesquisa, que permitem afirmar que **o PDDE Interativo promove a intensificação dos processos de controle e de regulação sobre a gestão escolar e sobre seus resultados.**

A reflexão sobre a trajetória de pesquisa, que se faria necessária para encontrar as respostas à questão central delimitada, indicou que boa parte dos elementos que permitiriam a sua melhor compreensão estava, na verdade, situada no contexto sócio-histórico. Evidenciamos a necessidade de considerar as condições materiais em que se apóiam as relações entre sociedade e Estado, para, então, compreendermos a forma pela qual se planeja e estrutura a educação e, finalmente, entendermos a construção e a efetivação do PDDE Interativo como mecanismo de intensificação do controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar. Nesse sentido, foi necessário, primeiramente, analisar a regulação das políticas públicas em um contexto maior, para que depois pudéssemos compreendê-la no âmbito escolar. Assim, a revisão da bibliografia existente a respeito dessa temática apontava para um momento e uma situação determinantes: a reforma administrativa do Estado, iniciada no Brasil na década de 1990.

Observamos que, por sua orientação gerencial, essa reforma adotou, em seu corpo teórico e conceitual, as noções típicas do gerenciamento privado, tais como a alusão à eficiência e à eficácia administrativa, o estabelecimento de formas de avaliação e monitoramento, responsabilização, incentivo à participação da sociedade, além da autonomia, descentralização e foco no papel do gestor. Constatamos, ainda, que, por sua inspiração neoliberal, ela foi idealizada a partir da perspectiva da redução da atuação do Estado no campo social, com maior abertura para o mercado.

A compreensão dos mecanismos de controle e avaliação que surgem a partir dessa reforma foram fundamentais para o entendimento de que a constituição de um modelo de regulação política e administrativa é sempre alinhada ao modelo de

regulação econômica, dos quais derivam, por conseguinte, os modelos de regulação social. Tomemos, por exemplo, a possibilidade criada às parcerias público-privadas, que, conforme demonstramos, tiveram crescimento exponencial a partir desse período, ou também a extensa rede de agências reguladoras que se sucederam, ou, ainda, o fortalecimento de ações privatizantes de bens e serviços públicos. Todas essas situações, criadas no nível social, são viabilizadas pelo que é disposto no plano econômico, que organiza, por sua vez, o plano político e o administrativo.

Vimos, então, que, para que a regulação de um sistema possa se efetivar, é necessário o desenvolvimento de outros sistemas paralelos de regulação, ou de instâncias reguladoras, em que o Estado figura como regulador maior. A regulação é, assim, uma medida política e administrativa que cumpre o objetivo de assegurar a conservação de determinado modelo econômico e social e a reprodução do conjunto do sistema.

Para essas instâncias intermediárias, a reforma estabelece instrumentos, ou mecanismos, de objetivação da regulação. Nesses termos, a avaliação institucional, a descentralização, a participação social e o controle social, embora assinalem para uma perspectiva democrática da gestão pública, tornam-se, no contexto de reorganização administrativa gerencial, dispositivos de alinhamento e ajustamento de ações, no nível local.

A efetivação da descentralização e da autonomia, nos moldes em que ocorreu no PDDE Interativo, resultou, conforme evidenciamos, na criação de uma metodologia operacional em que as possibilidades de envolvimento do coletivo escolar, com o ato de planejar e realizar uma gestão participativa, foram praticamente anuladas. A figura do usuário online e a possibilidade de sua ação autônoma, no que tange à discussão e problematização das questões do programa e do diagnóstico, reduziram a possibilidade de envolvimento do coletivo escolar. Ou seja, por sua metodologia, o PDDE Interativo altera os condicionantes institucionais da participação, à medida que fragiliza os mecanismos oficiais de participação. **A intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados guarda relação com o quanto se garantem ou inibem os espaços coletivos de participação, à proporção que retiram dos profissionais a condição de ter parte na concepção e da organização de seu trabalho.**

Em continuidade à apresentação de nossas percepções acerca do objeto, enfatizamos que o PDDE Interativo é um instrumento oficial que não apenas coleta

dados, por meio de suas inúmeras perguntas. Para além disso, ele também produz informações sobre a escola, por meio de seus diagnósticos. Tais diagnósticos dispõem-se a servir como um raio-x da escola, em que se encontram referências sobre o que as escolas são ou não são, fazem ou deixam de fazer. Dentre essas referências, uma em especial pode ser aqui destacada: a de que não há, em nenhuma das escolas investigadas, problemas com financiamento. Porém, o relato dos diretores revelou que todas as escolas pesquisadas passam por dificuldades financeiras. Essa contradição necessita ser problematizada. **A intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados guarda relação com o ato de tornar normal (isto é, sem problemas) o financiamento insuficiente da educação pública**, visto que tal parecer indica que não necessitamos de maiores investimentos e que, conseqüentemente, a causa dos maus resultados pode ser atribuída, apenas, à má ineficiência administrativa local.

É urgente o desvelamento das contradições presentes nos diagnósticos dessas escolas. Em se tratando de educação pública, a necessidade desse desvelamento se torna ainda mais importante, visto que a desresponsabilização do Estado tem impedido que as escolas construam condições concretas de ensino para todos. Entendemos que, nesse ponto reside a dimensão política da gestão escolar e das práticas escolares. Concordamos com Paro (1992, p. 42), quando afirma que, na sociedade, a prática política está ligada à disputa pelo poder e que

sua presença no cotidiano da escola pública tem a ver, portanto, com os interesses antagônicos aí em jogo. Se temos como fim da educação escolar a universalização do saber produzido historicamente, de modo que ele seja apropriado pelas amplas camadas trabalhadoras, esta já é uma posição política na medida em que visa dotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais que potencializarão sua luta pelo poder que se encontra concentrado em mãos de outros grupos restritos da sociedade. Mas, se o compromisso é com as classes subalternas, trata-se de cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam. Sem essa participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, alijadas do poder político. Trata-se, portanto, de viabilizar o controle democrático do Estado, no sentido de levá-lo a atender aos interesses das camadas majoritárias da população.

Compreendemos que é por meio do exercício da participação democrática, mediatizada pela reflexão crítica dos condicionantes políticos e econômicos que influenciam o fazer educativo, que será possível perceber a gestão para além de um instrumento meramente burocrático, este “em que os meios e os processos perdem seu propósito de mediação para a consecução de fins sociais, erigindo-se em fins em si mesmos” (PARO, 1992, p. 42). Ou seja, o alheamento geral em relação ao PDDE Interativo, especialmente no que diz respeito à sua forma de captar e oficializar as informações da escola, é prejudicial no sentido de que não favorece o questionamento e o rompimento das contradições que atravessam o sistema educativo e, ao mesmo tempo, abre passagem às iniciativas e programas que são apresentados como solução ideal. **A intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados guarda relação com o quanto se tem consciência sobre os mesmos, bem como sobre as contradições que os permeiam.**

Conforme discutimos na segunda seção, a regulação social se faz principalmente pela via ideológica, que aponta como causa da crise financeira o alto custo do Estado com políticas sociais. Não pretendemos, com tal apontamento, adotar o discurso fácil e viciado de quem considera a ação administrativa superior apenas como uma forma de monitoramento e controle do trabalho realizado nas escolas. Pelo contrário, é justamente a ação derivada das esferas superiores que viabiliza (em maior ou menor escala) o ordenamento e funcionamento das unidades intermediárias e das descentralizadas.

Contudo, entendemos que os objetivos da administração superior necessitam estar em consonância com os objetivos da educação pública, ou seja, é mister compreendê-la como bem público e como bem comum. Embora esse seja um terreno ardiloso, onde cabem infinitas possibilidades de interpretação e conceituação, limitamo-nos a referendar o pensamento de Saviani (2005, p. 13), quando defende que a educação é “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens”. Ou seja, toda forma de administração pública e toda política educacional devem ser inseparáveis de uma estrutura viabilizadora do acesso equânime ao conhecimento e à cultura.

Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário impor um recuo à lógica gerencial que se dissemina na administração pública e que se configura em

projetos e programas de gestão direcionados às escolas, visto que não se constróem a partir da perspectiva social. Embora não possamos dizer que a gestão gerencial já seja uma realidade predominante em nosso sistema educativo, é possível observar o avanço acelerado de seus princípios, com alusão às modernas técnicas de monitoramento e controle, que permitirão, em tese, a otimização dos recursos públicos. Aliás, é justamente esse o sentido proposto para o PDDE Interativo: modernizar, racionalizar, quantificar, responsabilizar. Associado a isso, também são estimuladas as estratégias de soluções locais, para o que a ênfase no papel do gestor adquira centralidade. **A intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados guarda relação com a imposição de objetivos alheios ou inexecutáveis à escola e com a transformação destes em demonstrativo de desempenho.**

A abordagem contida no PDDE Interativo, que o situa na perspectiva do autodesenvolvimento, está em consonância com essa lógica. Ao final, a promoção dessa orientação é na, verdade, a lógica do “cada um por si”, visto que a análise dos dados obtidos aponta para o fato de que as escolas não conseguiram melhorar seus diagnósticos durante o período estudado.

Seguindo na trajetória escolhida para responder à questão principal, pareceu-nos fundamental investigar os desdobramentos da regulação sobre a educação, especialmente, a regulação das políticas educacionais no âmbito da gestão. Dessa forma, na terceira seção, debruçamo-nos na avaliação de todos os aspectos constitutivos do PDDE Interativo (origem, concepção, fundamentação teórica e conceitual, objetivos e influências externas) e que permitem compreendê-lo como um mecanismo de intensificação da regulação das políticas de gestão educacional.

Constatamos que a regulação exercida pelo programa analisado faz erigir um conflito entre este e a afirmação da identidade da escola, à medida que a ênfase nos procedimentos técnicos e operacionais acaba se sobrepondo às questões político-pedagógicas, que estão presentes no cotidiano escolar. Nessa direção, as respostas aos questionários foram reveladoras, pois confirmaram que os professores não percebem o programa como capaz de contribuir para a autoafirmação da escola, como um elemento de articulação com o PPP e com a comunidade.

Evidenciamos que PDDE Interativo é proposto em um momento de crise econômica no país, e sua racionalidade técnica e operacional conforma um tipo de gestão centralizadora, que afasta o coletivo escolar da discussão dos principais problemas da escola. Ademais, por ser denominado como um sistema de informação, o programa se apresenta como inquestionável, e os números atestam os resultados obtidos e justificam o que a escola é ou não é, faz ou deixa de fazer. Sob essa perspectiva, a escola é erigida como a “célula de base” (LAVAL, 2004, 172) do sistema educativo, sendo que as desigualdades no tocante à oferta educativa são resultantes mais das escolhas da escola do que do Estado. **A intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados guarda relação com o quanto determinada técnica é capaz de se apresentar como inquestionável, a partir da demonstração de resultados, sem se preocupar com seu significado.**

Contudo, a pesquisa revelou que o sistema operacional do PDDE Interativo apresenta inconsistência na solicitação de dados e na formulação dos diagnósticos. Tais inconsistências se observam, quando se apresentam questões que não se enquadram no perfil de atendimento das escolas (por exemplo, a pergunta sobre carregar os bebês no colo) e também não cruzam as informações das suas diferentes dimensões (por exemplo, quando os diagnósticos registram dificuldades em relação ao aproveitamento escolar mas, ao mesmo tempo, informam que não há problemas com o Currículo, com o Projeto Pedagógico, com o Tempo de Aprendizagem, dentre outros).

Tal comportamento do sistema indica que o mesmo opera por meio de variáveis independentes, ou seja, o alto índice de reprovação ou de distorção idade-série não faz relação a problemas como, por exemplo, Currículo e Tempo de Aprendizagem. Ocorre que em educação não existem variáveis independentes. Os estudos sobre políticas educacionais nos ensinam que as suas análises precisam considerar a inter-relação entre os seus fatores, devendo-se explorar os seus contextos, em uma perspectiva histórica (MAINARDES, 2009).

Voltando à questão do financiamento, na dimensão “Gestão”, os diagnósticos das três escolas registram que elas não possuem problemas financeiros, enquanto as três direções informam que necessitam encontrar meios próprios de complementação de recursos (rifas, eventos, contribuições voluntárias).



Isso ocorre porque, na prestação de contas que se faz via PDDE Interativo, informa-se a movimentação financeira realizada apenas a partir dos recursos oficiais recebidos, sendo que a conta deve fechar, sem débitos. Ressaltamos, contudo, que esses recursos oficiais recebidos não condizem com os recursos necessários ao melhor planejamento da escola. o que não fica evidenciado em nenhum dos diagnósticos. **A intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados guarda relação com a adequação do planejamento ao orçamento**, pois as ações desenvolvidas necessitam limitar-se aos recursos disponíveis, ainda que escassos.

Seguindo na trajetória da pesquisa, na quarta seção, problematizamos as convergências entre o SABER, do Banco Mundial e o PDDE Interativo, do Ministério da Educação, no tocante às suas concepções e prescrições. Evidenciamos que a criação de um amplo sistema de monitoramento da gestão educacional nacional está em estreita consonância com a orientação formulada pelo Banco Mundial, que, por via do financiamento condicionado e dos acordos de empréstimo, determina e regula nosso planejamento educacional. Embora não seja um fato novo a orientação do BM quanto a reduzir o custo fiscal com educação, a sua ideia de elaborar um instrumento, de magnitude mundial, para monitorar o quanto esta orientação se concretiza nos países parceiros pode ser considerada um refinamento de sua intervenção.

Não é de hoje o conhecimento de que Banco Mundial se tornou um especialista em calcular o quanto um sistema educativo precisa investir, no quê e como. É o que ele denomina de “financiamento orientado para os resultados” (BANCO MUNDIAL, 2011). Demonstramos que a sua mais nova ferramenta tecnológica, denominada SABER, cumpre o objetivo de reunir as informações educacionais de seus países parceiros, justamente para orientar as suas reformas de forma que se alinhem à reforma econômica destes (BANCO MUNDIAL, 2011). Essas orientações, conforme discutimos e analisamos na quarta seção, estão contidas no documento “Estratégia 2020 para a Educação” (BANCO MUNDIAL, 2011), desse organismo.

Ainda, na quarta seção, demonstramos que a proposta teórica e metodológica do PDDE Interativo está sincronizada com as orientações contidas no documento “Estratégia 2020 para a educação”, do Banco Mundial, assim como no SABER, a ferramenta de sistema desenvolvida por este organismo para gerir as

informações recebidas dos sistemas de educação de seus “países parceiros”. Evidenciamos que o Banco Mundial tem interesse em ampliar a sua base global de informações que possam orientar as reformas locais, por isso incentiva a criação de sistemas de informação nos países que financia.

Problematizamos que as forças econômicas e políticas dominantes traçam um ideal de gerenciamento escolar e de formação acadêmica e que este ideal é balizado, especialmente, pela padronização dos modelos construídos a partir de prescrições, referendadas por esferas superiores (como o MEC) e organismos internacionais (como o BM). Ou seja, **a intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados guarda relação com a dependência externa de nosso país aos organismos internacionais financiadores de nossas ações, especialmente o Banco Mundial.**

Analisando as motivações de ambos os programas (PDDE Interativo e SABER), concluímos que a proposição dos mesmos se dá no sentido da previsibilidade dos resultados, isto é, os seus objetivos se cumprem à medida que a escola se organiza a partir das grandes linhas, definidas à priori, e que garantirão o melhor ajustamento ao sistema maior que o organiza.

Todos os aspectos, problematizados no decorrer da pesquisa, indicavam a pertinência de uma investigação *in loco*, isto é, nas escolas, com os gestores e professores, a fim de maiores e melhores visualização e compreensão do programa analisado. Dessa forma, na quinta e última seção procedemos à pesquisa de campo, na qual levantamos e analisamos os resultados da implantação do PDDE Interativo em três colégios da rede estadual de Marechal Cândido Rondon. O objetivo foi observar **se e em que medida** podemos considerar que o programa consegue corresponder aos seus objetivos de melhorar a gestão da escola e os resultados de aprendizagem.

Identificamos, conforme já pontuado, que o PDDE Interativo solicita vasta gama de dados da escola, dispostos em seis dimensões de coleta (indicadores e taxas, distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem, gestão, comunidade escolar e infraestrutura). Há dados que não necessitam ser lançados pela escola, pois já são importados de outras bases pelo próprio programa, como é o caso do IDEB, Prova Brasil e ENEM.

Os três colégios pesquisados apresentam problemas nas seis dimensões, sendo que, desde o ano de 2012 (ano da implantação do PDDE Interativo), os

diagnósticos não apresentaram evolução e, em alguns aspectos até pioraram, embora nenhum dos colégios tenha sido priorizado pelo MEC.

O programa não é reconhecido pelo coletivo escolar como um plano **da escola** (da sua escola), situação que permitiria a criação de uma identidade com o mesmo, uma ação conjunta e planejada, organizada tendo-se em vista um objetivo comum. Antes disso, observamos a percepção de que ele é, antes, um plano **para a escola**, no sentido de que ele é para a escola respondê-lo, preenchê-lo e devolvê-lo às instâncias superiores, de onde foi emanado. A percepção da maioria dos participantes de que o mesmo é uma atividade burocrática a ser cumprida se repetiu nos três contextos pesquisados.

À medida que se consolida como um instrumento técnico e de informação, que não pressupõe a participação e o planejamento coletivo, o programa assume contornos de regulação educativa, conformando e padronizando determinado tipo de planejamento educacional de caráter instrumental, indutor, por sua vez, de uma normalização dos parâmetros internos da escola. Nessa perspectiva de planejamento, os meios e os processos perdem seu propósito de mediação para a consecução de fins sociais, erigindo-se em fins em si mesmos (PARO, 1992).

Considerando a história do planejamento educacional no Brasil e suas relações com a dinâmica institucional do Estado, de acordo com o que discutimos na quinta seção, compreendemos que o PDDE Interativo não pode ser considerado um instrumento de Planejamento Pedagógico, visto que não considera os problemas econômicos, sociais e políticos que se engendram no contexto educacional.

No âmbito dos mecanismos de regulação, originados no contexto da reforma administrativa do Estado, o PDDE Interativo pode ser compreendido como um refinamento destes mecanismos, pois que, beneficiado pelos recursos da tecnologia e da conectividade, ampliou seu alcance e sua penetração no âmbito escolar. Por esse motivo, ainda que a observação de sua operacionalização não permita estabelecer correspondência com os seus objetivos oficiais, segundo os quais as escolas seriam auxiliadas em sua gestão e desempenho acadêmico, o programa segue reafirmando-se como medida política e administrativa para o campo educacional.

Do exposto, destacamos que a gestão escolar pautada na racionalização resulta em sérias consequências para o trabalho educativo, alguns dos quais destacamos: a separação concepção-execução, a perda de controle e referência

sobre o próprio trabalho, a perda da autonomia, além de obstáculos ao exercício reflexivo e à participação política.

É preciso considerar que, ao se analisarem as concepções e os novos paradigmas de gerenciamento educativo, não é possível afirmar que se tratam de modelos de gestão já plenamente estabelecidos e consolidados. Seria, ademais, muito simples atribuir, às reformas de inspiração gerencial, as causas das mazelas da educação nacional, cujos problemas possuem raízes históricas: a massificação do ensino, a falta de condições de trabalho docente, a sobrecarga de trabalho, a formação inicial e continuada insuficiente e, claro, o financiamento sempre escasso. No entanto, conforme apontamos nesta pesquisa, é necessário considerar o fato de que as transformações em curso, introduzidas pela abordagem gerencial, têm exercido significativa normalização simbólica das instituições, à medida que as avaliações, as metas, a demonstração de resultados tornaram-se já um instrumento da política pública, que orienta a ação estatal.

Embora o programa se disponha a organizar a informação disponível na escola e ampliar a sua capacidade gerencial e os resultados de aprendizagem, não podemos dizer que esteja conseguindo esses objetivos. Logo, se é verdade que o programa vem se reafirmando como política pública, também é verdadeira a limitação deste instrumento de gestão, no sentido da contribuição para o planejamento e para a organização escolar.

Por fim, pelo recorte estabelecido para a pesquisa, todas as questões que se apresentaram puderam ser investigadas. Dentre elas, uma, em especial, chamou a nossa atenção e supomos ser um interessante objeto para pesquisas futuras. É curioso observar a tendência das escolas em assinalar justamente a opção de resposta que já está colocada na questão. Se observarmos os *prints* das telas do programa, poderemos constatar que as opções “sempre”, “na maioria das vezes”, “às vezes” e “nunca” já estão postas no corpo da pergunta e aparecem assinaladas como opção de resposta. Embora inicialmente essa informação possa não significar muito, observaremos um padrão de respostas que se repete durante todas as etapas. A ausência de neutralidade na forma de lançar a questão (visto que possuem um indicativo de resposta) poderia indicar o objetivo de construção de diagnósticos previsíveis e padronizados, que justificassem a tomada de decisão de instâncias superiores e balizassem a criação e implementação de políticas públicas.

Em suma, a investigação ora findada, por meio da análise dos meandros da implantação dessa política e de sua percepção pelos sujeitos escolares, permitiu compreender que o programa não se realizou segundo o que foi proposto, nem os sujeitos conseguiram assimilar e beneficiar-se de sua implantação. A eficácia desse programa não está, portanto, na construção de melhores condições de planejamento da educação, conforme apontam os indicadores oficiais, mas na objetivação de situações condutoras da intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados.

## REFERÊNCIAS

ABAR. Associação Brasileira de Agências de Regulação. **Agências associadas**. Disponível em: <<http://abar.org.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

AGLIETTA, Michel. **Régulación y crisis del capitalismo**. Mexico: Siglo Veintiuno, 1979. Disponível em: <[http://fesa sociales.uba.ar/files/2014/01/Aglietta\\_Regulacion-y-Crisis-Del-Capitalismo\\_Cap.-2-y-3.pdf](http://fesa sociales.uba.ar/files/2014/01/Aglietta_Regulacion-y-Crisis-Del-Capitalismo_Cap.-2-y-3.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

AGLIETTA, Michel. The European Vortex. **New Left Review**, Londres, n. 75, p. 15-36, May/June 2012. Disponível em: <<https://newleftreview.org/II/75/michel-aglietta-the-european-vortex>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 12 nov. 2017.

ALVES, Fátima; ELACQUA, Gregory; MARTÍNEZ, Matías; SANTOS, Humberto. Efeitos do Plano de Desenvolvimento da Escola nos resultados escolares. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 128-159, jan./abr. 2016. Disponível em: <[https://av a.ufpr.br/pluginfile.php/165043/mod\\_resource/content/1/Efeitos%20do%20PDE%20E scola.pdf](https://av a.ufpr.br/pluginfile.php/165043/mod_resource/content/1/Efeitos%20do%20PDE%20E scola.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATANI, Antônio D. **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007. p. 195-209. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/cattapt/08antu.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3073>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, Portugal, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: <<http://www-wds.worldbank.org>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Washington, DC: World Bank, 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes**. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe. Washington, DC: World Bank, 2014. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**. Relatório nº: 101431-BR. Brasil - Diagnóstico sistemático de país. Washington, DC: World Bank, maio 2016. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/686871468197371171/pdf/101431-REVISED-PORTUGUESE-v2-SCD-Sumario-Executivo.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

BARROSO, João. Organização e regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, v. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BARROSO, João (Org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa, Portugal: Educa, 2006.

BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 25-47.

BECK, Martha Beck; NASCIMENTO, Bárbara. Rio, Minas e Rio Grande do Sul: endividados e ainda longe da ajuda. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 mar. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/rio-minas-rio-grande-do-sul-endividados-ainda-longe-da-ajuda-21048186>>. Acesso em: 22 set. 2018.

BNDES. Banco Nacional do Desenvolvimento. Campanha audiovisual do Programa Nacional de Desestatização (PND). **Desestatização (ou privatização)**: Campanha 01, s/d-a. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=IjQjA21I\\_d8](https://www.youtube.com/watch?v=IjQjA21I_d8)>. Acesso em: 11 mar. 2016.



BNDES. Banco Nacional do Desenvolvimento. Campanha audiovisual do Programa Nacional de Desestatização (PND). **Desestatização (ou privatização)**: Campanha 02, s/d-b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2WfChfvOO4I>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BNDES. Banco Nacional do Desenvolvimento. Campanha audiovisual do Programa Nacional de Desestatização (PND). **Desestatização (ou privatização)**: Campanha 03, s/d-c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1T5oXJOIZm0>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BNDES. Banco Nacional do Desenvolvimento. Campanha audiovisual do Programa Nacional de Desestatização (PND). **Desestatização (ou privatização)**: Campanha 04, s/d-d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E95lYJ1DtD8>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BOCCHI, J. I. Crises capitalistas e a escola francesa da regulação. **Revista Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1, ano 17, p. 26-48, 2000. Disponível em: <[revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/download/11921/8631](http://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/download/11921/8631)>. Acesso em: 28 out. 2015.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOYER, R. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. São Paulo: Nobel, 1990.

BOYER, Robert. **La théorie de la régulation**: une analyse critique. Paris: La Découverte, 1986.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.472, de 16 de julho de 1997.** Dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações, a criação e funcionamento de um órgão regulador e outros aspectos institucionais, nos termos da Emenda Constitucional no 8, de 1995. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9472.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9472.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.478, de 06 de agosto de 1997.** Dispõe sobre a política energética nacional, as atividades relativas ao monopólio do petróleo, institui o Conselho Nacional de Política Energética e a Agência Nacional do Petróleo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9478.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.491, de 09 de setembro de 1997.** Altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei n° 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9491.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9491.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A nova política de recursos humanos.** Brasília, DF: MARE, 1997d. 52 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 11). Disponível em: <[http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Ministerio\\_do\\_Planejamento/MARE/A\\_Nova\\_Politica\\_de\\_RH.pdf](http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Ministerio_do_Planejamento/MARE/A_Nova_Politica_de_RH.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. **Empréstimo nº 4487/BR.** Segundo Projeto de Melhoria de Escolas – FUNDESCOLA II, celebrado entre a República Federativa do Brasil e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Brasília, D, 16 dez. 1999a. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_1990/aem4487\\_16121999.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_1990/aem4487_16121999.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.782, de 26 de janeiro de 1999.** Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9782.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9782.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BRASIL. **Empréstimo nº 7122-BR.** Terceiro Projeto de Melhoria de Escolas – FUNDESCOLA IIIA, celebrado entre a República Federativa do Brasil e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Brasília, DF, 25 out. 2002a. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2002/aem7122\\_25102002.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/aem7122_25102002.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Banco Nacional de Desenvolvimento. **Privatização no Brasil.** Brasília, DF: MIDIC/BNDES, 2002b. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/pnd/Priv\\_Gov.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/pnd/Priv_Gov.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de Atividades FNDE 2004**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2004. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/relatorios/relatorios-de-atividades?download=3593:relatorio-atividades-fnde-2004&start=3>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília, DF: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes\\_manuais\\_tecnicos/pde\\_escola.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRASIL. **I Boletim do PDE Interativo**. Brasília, DF: MEC/ SEB/ DAGE/ CGGE, maio 2012. Disponível em: <[http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/i%20boletim%20do%20pde%20interativo\\_direo\\_15mai12.pdf](http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/i%20boletim%20do%20pde%20interativo_direo_15mai12.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Coordenação Geral de Gestão Escolar/DAGE/SEB. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é PDE Escola**. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Exposição no Senado sobre a Reforma da Administração Pública. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, Brasília, DF, 1997. v. 3. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/segex/PUB\\_Segex\\_Mare\\_caderno03.PDF](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/segex/PUB_Segex_Mare_caderno03.PDF)>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451998000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451998000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 50, n. 4, p. 5-29, out./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1999/93.ReflexoesSobreRefGerencial.p.pg.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, jul./ago. 2000. p. 55-72. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289/4880>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2012.

CARVALHO, Milena. Entenda como vão ficar as escolas estaduais após a reorganização em SP. **Último Segundo**, São Paulo, Educação, 30 out. 2015. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-10-30/entenda-como-va-ficar-as-escolas-estaduais-apos-a-reorganizacao-em-sp.html>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

CARVALHO, Ricardo Vinicius Cornélio de. Escola francesa da regulação: categorização e fundamentos metodológicos. **Revista Multiface**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 13-18, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://revistamultiface.files.wordpress.com/2012/05/carvalho-r-v-c-e28093-escola-francesa-da-regulac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção Docência em Formação: Saberes pedagógicos).

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONCEIÇÃO, Octavio A. C. O conceito de instituição nas modernas abordagens institucionalistas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 119-146, jul./dez. 2002. Disponível em: <[http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/rec/REC%206/REC\\_6.2\\_05\\_O\\_conceito\\_de\\_instituicao\\_nas\\_modernas\\_abordagens\\_institucionalistas.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/rec/REC%206/REC_6.2_05_O_conceito_de_instituicao_nas_modernas_abordagens_institucionalistas.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: RIZEK, Cibele Saliba; OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy. **Hegemonia às avessas**: Economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-42.

CRUZ, Ney Hayashi da. FMI sugere fim da universidade gratuita. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Cotidiano, 2 fev. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0202200123.htm>>. Acesso em: 24 out. 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, v. 19, n. 22, p. 51-75, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: APPLE, Michael W.; GENTILI, Pablo et al. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 137-168.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil, In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos, n.168).

FARENZENA, Nalú. Descentralização e federalismo: algumas implicações para as responsabilidades (inter)governamentais no financiamento da educação brasileira. In: PERONI, Vera Maria Vidal; PEGORARO, Ludimar; BAZZO, Vera Lucia (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 49-58.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930, historiografia e história**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

FELDFEBER, Myriam. **Nuevas formas de regulación del sistema educativo en** Montréal, Argentina: LASA, 2007.

FERREIRA, Eliza B. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Org.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 57-81.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Boletim informativo: Dicas PDDE**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/.../207-boletim-informativo?...pdde\\_boletim\\_informativo...2016](http://www.fnde.gov.br/.../207-boletim-informativo?...pdde_boletim_informativo...2016)>. Acesso em: 22 set. 2017.

FONSECA, Marília. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano De Desenvolvimento Da Escola: Duas Concepções Antagônicas De Gestão Escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a04v2361>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FONSECA, Mirza Seabra Toschi; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-17. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/05tmarfo.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Tradução de Maria Luíza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999 (Coleção Pensamento Social-Democrata).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2010**. Estudos e pesquisas: informação econômica. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Fundacoes\\_Privadas\\_e\\_Associacoes/2010/fasfil.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Fundacoes_Privadas_e_Associacoes/2010/fasfil.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Education at a Glance**. Ações Internacionais, Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/education-at-a-glance>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 799-819, out. 2005.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/765/777>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Docência em Formação. Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIPIETZ Alain. **Miragens e milagres**: problemas da industrialização do Terceiro Mundo. São Paulo: Nobel, 1988.

LIPIETZ, A. La Mondialisation de la Crise Générale du Fordisme: 1967-1984. **Cepremap**, Paris, n. 8413, p. 1-93, Juin, 1984. Disponível em: <[http://www.cepremap.fr/depot/couv\\_orange/co8413fr.pdf](http://www.cepremap.fr/depot/couv_orange/co8413fr.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MAINARDES, Jeferson. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO\\_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 6 abr. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 73-87, jan./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_130\\_1\\_1054](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1054)>. Acesso em: 16 out. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista (1848)**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAUÉS, Olgaízes Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MAUÉS, Olgaízes Cabral. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008. Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-3974--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

MAZUI, Guilherme; MARTELLO, Alexandre. União dá aval a empréstimo de R\$ 2,9 bilhões para o Rio de Janeiro. **G1**, Brasília, DF, 15 dez. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/uniao-da-aval-a-emprestimo-de-r-29-bi-para-o-rio-de-janeiro-informa-peza0.ghtml>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MELLO FILHO, Marcelo Soares Bandeira de. Escola Francesa da Regulação: do marxismo à macroeconomia histórica e institucional. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 21., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: CEDEPLAR/UFMG, 2016. p. 1-22. Disponível em: <[https://www.bnb.gov.br/documents/160445/961092/ESCOLA\\_FRANCESA\\_DA\\_REGULACAO\\_DO\\_MARXISMO\\_A\\_MACROECONOMIA\\_HISTORICA\\_E\\_INSTITUCIONAL.pdf/818c1bb0-c6e5-4d95-ac93-6f804fd826bf](https://www.bnb.gov.br/documents/160445/961092/ESCOLA_FRANCESA_DA_REGULACAO_DO_MARXISMO_A_MACROECONOMIA_HISTORICA_E_INSTITUCIONAL.pdf/818c1bb0-c6e5-4d95-ac93-6f804fd826bf)>. Acesso em: 13 fev 2017.

MELLO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela). Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTEIRO, André. Goiás entregará 25% das escolas estaduais à gestão privada. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Mercado, 12 nov. 2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704917-goias-entregara-25-das-escolas-estaduais-a-gestao-privada.shtml>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Notas a respeito da escola francesa de regulação. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 120-136, abr./jun. 1993.



NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA A. F. O; PIZZIO, A; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial, out. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 11 dez. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, DF: Universidade de Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, João; FONSECA, Marília. A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 55-65, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12850/5/Artigo%20-%20%20Jo%C3%A3o%20Ferreira%20de%20Oliveira%20-%202005.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

OLIVEIRA, João; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza. O Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares; novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 39-45, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1833/1804>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 65-99, set. 2008.

POCHMANN, Marcio. Efeitos da internacionalização do capital no mundo do trabalho no Brasil. In: TOLEDO, Enrique de la Garza; SALAS, Carlos (Org.). **NAFTA y MERCOSUR: Procesos de apertura económica y trabajo**. Buenos Aires: Clacso, 2003. p. 185-214. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101108020103/garza4.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. **Transferência de recurso por favorecido** (pessoa jurídica por atividade econômica). Brasília, DF: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

POSSAS, Mario Luiz. O projeto teórico da “Escola da Regulação”: alguns comentários. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 21, p. 195-212, jul. 1988.

PRADO, Luiz Carlos Delorme. **Relações entre Estado e Mercado: Reformas e agências reguladoras no Brasil – 1991-2013**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia UFRJ, 2014 (Textos para Discussão 002). Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/imagens/pesquisa/publicacoes/discussao/2014/TD-IE-002-2014.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

RAMALHO, Pedro Ivo Sebba (Org.). **Regulação e Agências Reguladoras: Governança e análise de impacto regulatório**. Brasília, DF: ANVISA; Casa Civil, 2009. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br/divulga/public/Regulacao.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

REORGANIZAÇÃO ESCOLAR é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

ROBERTSON, Susan L. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 9-24, maio./ago. 2012b. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20178>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-25.

SANTOS, Luiz Alberto dos. **Agencificação, publicização, contratualização e controle social**: possibilidades no âmbito da reforma do aparelho do Estado. Brasília, DF: Diap, 2000.

SANTOS, Luiz Alberto dos. Eficiência e eficácia de sistemas de regulação: o caso brasileiro. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 10., 2005. Santiago, Chile. **Anais**. Santiago, Chile: CLAD, 2005. p. 1-27.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Deborah Saib da. **A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil**: O Plano de Ações Articuladas e as relações Escola-União. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. O planejamento educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais. **RBPAE**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12778/5/Artigo%20-%20Lu%C3%ADs%20Gustavo%20Alexandre%20da%20Silva%20-%202014.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SOUZA, Antônio Ricardo de. As trajetórias do planejamento governamental no Brasil: meio século de experiências na administração pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 55, n. 4, p. 5-29, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2015/1978-1432647041.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SPECK, Raquel Angela. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEE) como expressão do gerencialismo na educação**. 2012. 14 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SPECK, Raquel Angela; LARA, Angela Mara de Barros; CARPES, Dulce Mara Langhinotti. O ensino médio no Brasil e o seu lugar na política educacional brasileira: considerações sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a formação profissional. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 106-121, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/374>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAH, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Global Education Monitoring Report**. Education for people and planet: Creating Sustainable Futures For All. Paris, França: UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

USA. United States of América. International Monetary Fund. **Good Governance The IMF's Role**. International Monetary Fund. Publication Services 700 19<sup>th</sup> Street, N.W., Washington, D.C. 20431, U.S.A, 1997. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/exrp/govern/govern.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

VIEIRA, Sofia Lercher. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044...>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 39-60.

WORLD BANK. **Learning for all**: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: The World Bank Group, 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

WORLD BANK. **Saber in Action**: An Overview Strengthening education systems to achieve learning for all. Washington, DC: The World Bank Group, 2014. Disponível em: <[http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/in\\_actions/SABER\\_in\\_Action\\_0117.pdf](http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/in_actions/SABER_in_Action_0117.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2016.

WORLD BANK. **Systems Approach for Better Education Results**. Kingdom of Jordan. School Autonomy and Accountability. Washington, DC: The World Bank Group, 2015. Disponível em: <[http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/CountryReports/SAA/SABER\\_SAA\\_Jordan.pdf](http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Jordan.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a03v33n119.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A QUESTIONÁRIO PDDE INTERATIVO

**QUESTIONÁRIO PDDE INTERATIVO**

Obrigada por colaborar! Você está participando da pesquisa: O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como instrumento da gestão escolar no Brasil (2012-2016) Pesquisadora: Raquel Angela Speck – Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – Orientadora: Professora Angela Mara de Barros Lara. Não se preocupe caso não saiba responder a alguma das perguntas. Não existe resposta certa ou errada. Caso necessário, utilize o verso para acrescentar informações que julgar importantes.

**I. Perfil do entrevistado**

- Direção
- Pedagogo
- Professor
- Membro do comitê de análise e aprovação

**II. Tempo de utilização do PDDE Interativo**

- Nunca utilizou
- 6 meses
- 1 ano
- Mais de 1 ano

**III. Escolaridade**

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação completa

## **Avaliação do PDDE Interativo**

### **1. A sua escola aderiu ao PDDE Interativo?**

- Sim                       Não                       Não sei

### **2. Quem é o responsável pelo preenchimento dos dados no PDDE Interativo, referente ao diagnóstico e plano da escola?**

- Um dos membros do Comitê de Análise e Aprovação  
 O diretor da escola  
 A equipe pedagógica  
 Outro: \_\_\_\_\_  
 Não sei

### **3. Como você avalia a contribuição do PDDE Interativo para a organização das informações e dados da sua escola?**

- Péssimo                       Ruim                       Razoável                       Bom                       Ótimo

### **4. Você utiliza as informações sistematizadas no PDDE Interativo?**

- Não                       Sim. Como/onde? \_\_\_\_\_

### **5. Como você avalia a qualidade do diagnóstico disponibilizado pelo PDDE Interativo?**

- Péssimo                       Ruim                       Razoável                       Bom                       Ótimo  
 Não sei responder  
Se possível, justifique: \_\_\_\_\_

### **6. Como você avalia a qualidade do plano de ação disponibilizado pelo PDE Interativo?**

- Péssimo                       Ruim                       Razoável                       Bom                       Ótimo  
 Não sei responder  
Se possível, justifique: \_\_\_\_\_

### **7. Você acha que o PDDE Interativo contribui para a comunicação entre a sua instituição e seus parceiros (ex: Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação, Ministério da Educação)?**

- Não                       Sim



**8. Você tem/teve alguma dificuldade ao utilizar o PDDE Interativo? É possível marcar mais de uma opção.**

- Nenhuma dificuldade
- Dificuldade por falta de capacidade técnica dos responsáveis pelo manuseio do sistema
- Dificuldade por falta de infraestrutura: computadores, sala adequada, impressora
- Dificuldade de acesso à internet
- Falhas no sistema
- Outra

**9. Como era feita a gestão da escola antes do PDDE Interativo? O que mudou com a sua implantação?**

---

---

---

**10. A gestão dos resultados de aprendizagem foi melhorada com o PDDE Interativo? Contextualize.**

---

---

---

**11. A gestão dos recursos financeiros foi melhorada com o PDDE Interativo? Em que aspectos?**

---

---

---

**12. O aporte financeiro (disponibilidade de recursos) foi ampliado depois do PDDE Interativo?**

---

---

---

**13. Há recursos específicos oriundos do PDDE Interativo?**

---

---

---

**14. Existe alguma contrapartida da escola para receber os recursos do PDDE Interativo? Exponha.**

---

---

---

**15. Em sua análise, o PDDE Interativo contribui para o levantamento do perfil e do funcionamento da Escola? (número de salas, professores, pessoal administrativo, número de turmas, turnos de funcionamento, número de alunos, indicadores de desempenho por turma, turno e disciplina, autonomia, relações da escola com a comunidade e com a Secretaria de Educação, principais projetos em andamento, fontes de recursos etc).**

---

---

---

**16. Na sua escola, a elaboração do plano representa um processo de identificação e discussão dos problemas e de proposição coletiva de soluções?**

---

---

---

**17. O PDDE Interativo contribui (ou tem potencial para contribuir) para a construção ou afirmação da identidade da escola? Justifique.**

---

---

---

**18. Ao seu ver, o PDDE Interativo reforça o controle, a avaliação e o monitoramento da escola por instâncias superiores? Evidencie.**

---

---

---

Muito Obrigada!  
Bom trabalho!

## **ANEXOS**

## ANEXO A QUESTÕES POR DIMENSÃO DO PDDE INTERATIVO

### Questões PDDE Interativo – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas

#### Matrícula

- Número de turmas e matrículas por turma.
- A escola atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas?
- Existem alunos com necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.) na sua escola?
- A escola sempre assegura a matrícula de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular.
- Na matrícula, escola sempre identifica se o educando possui necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.).
- A escola sempre assegura a matrícula de educandos com necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.).

#### 1.2 IDEB

- Gráficos contendo o IDEB da escola das duas últimas medições
- Observando os dados, responda: o IDEB da escola vem melhorando nas duas últimas medições (desconsidere a meta)?

#### 1.3 Taxas de Rendimento

- Gráficos com a aprovação, reprovação e abandono da escola.
- A taxa de aprovação da escola vem melhorando nas duas últimas medições, no ensino fundamental?
- A taxa de reprovação da escola tem diminuído nas duas últimas medições, no ensino fundamental?
- A taxa de abandono tem diminuído nas duas últimas medições, no ensino fundamental?
- A taxa de aprovação da escola vem melhorando nas duas últimas medições, no ensino médio?
- A taxa de reprovação da escola tem diminuído nas duas últimas medições, no ensino médio?
- A taxa de abandono tem diminuído nas duas últimas medições, no ensino médio?

#### 1.4 Prova Brasil

- Gráficos com os resultados da escola na Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática) nas duas últimas avaliações.
- Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental demonstram evolução nas duas últimas medições?
- Os resultados de Matemática na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental demonstram evolução nas duas últimas medições?

### **1.5 ENEM**

- Gráficos com o desempenho da escola no ENEM, nas duas últimas medições, nas áreas:
  - Linguagens e Códigos
  - Redação
  - Matemática
  - Ciências Humanas
  - Ciências da Natureza
- A média de desempenho da escola (questão feita por área) foi igual ou superior à média do Estado?

### **1.6 Síntese da Dimensão**

## Questões PDDE Interativo – Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento

### 2.1 Distorção idade-série

- Gráfico contendo as informações sobre a distorção idade-série do ano anterior (censo escolar)
- Quadro para ser preenchido informando, por turma, a quantidade de alunos em distorção idade-série.
- Assinalar as turmas que apresentam distorção idade-série superior à nacional

### 2.2 Distorção e aproveitamento

- Gráficos contendo dados da escola sobre: aprovação, reprovação e abandono.
- Quadro para ser preenchido informando, por turma, o número reprovação e abandono.

#### **Perguntas (sempre, na maioria das vezes, as vezes, nunca)**

- A equipe escolar às vezes reconhece e estimula as turmas com melhores desempenhos.
- A equipe escolar sempre desenvolve ações que incentivam a permanência dos educandos, desestimulando o abandono.
- A equipe escolar sempre realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação.
- A equipe escolar sempre desenvolve ações para acompanhamento da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.
- Os educandos com dificuldades de aprendizagem na maioria das vezes recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir os patamares de aprendizagem esperados.
- A equipe escolar sempre estabelece estratégias de recuperação paralela e/ou outras para os educandos de menor rendimento.

### 2.3 Áreas do Conhecimento

- Quadro para ser preenchido com o número de reprovações por área de conhecimento, por turma.
- A equipe escolar na maioria das vezes realiza ações voltadas para as áreas de conhecimento/disciplinas que apresentam resultados críticos?

### 2.4 Síntese da Dimensão

## Questões PDDE Interativo – Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem

### 3.1 Planejamento Pedagógico

#### Projeto Político Pedagógico

- A equipe escolar sempre incorpora a Educação em Direitos Humanos (EDH) no projeto político pedagógico de acordo com as Diretrizes Nacionais para EDH (Resolução CNE/CP nº 01/2012).
- A equipe escolar na maioria das vezes adota, no Planejamento Pedagógico, uma abordagem interdisciplinar para as práticas de educação ambiental.
- A equipe escolar na maioria das vezes elabora o PPP (Projeto Político Pedagógico) com a participação da comunidade (Incluindo Conselho Tutelar, Unidade Básica de Saúde, Centros de Referência de Assistência Social) na forma de documento escrito e aberto à consulta de todos.
- A equipe escolar na maioria das vezes elabora o projeto político pedagógico com a participação de grupos e/ou agentes culturais existentes na comunidade.
- A equipe escolar sempre incorpora a Educação Afro Brasileira e Indígena no projeto político pedagógico, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e/ou História Brasileira.
- A equipe escolar na maioria das vezes incorpora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo na elaboração do projeto político pedagógico (Resolução CNE/CEB nº 01/2002).
- A equipe escolar às vezes incorpora o Ensino da Música no projeto político pedagógico.
- A equipe escolar na maioria das vezes incorpora o tema de alimentação e nutrição, como desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, no projeto político pedagógico, de acordo com as orientações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).
- A equipe escolar sempre utiliza as diretrizes curriculares nacionais gerais de educação básica na elaboração do projeto político pedagógico.
- O PPP (Projeto Político Pedagógico) sempre contempla a articulação entre o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os professores das classes comuns, visando a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e estratégias que promovam a plena participação do estudante público alvo da educação especial, nas atividades escolares.
- O PPP (Projeto Político Pedagógico) sempre prevê a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), complementar ou suplementar à escolarização.

#### Currículo

- A equipe escolar sempre elabora o currículo considerando a formação básica comum, a parte diversificada, bem como as diferentes diretrizes curriculares nacionais.
- A equipe escolar sempre prevê a diversificação de atividades curriculares a fim de contemplar os diferentes sujeitos da aprendizagem.
- A equipe escolar sempre promove o enriquecimento curricular, visando maximizar as potencialidades dos educandos com altas habilidades/ superdotação.
- A equipe escolar sempre utiliza áreas verdes da escola para atividades pedagógicas, em mais de um componente curricular.
- No processo de elaboração do currículo a equipe escolar sempre incorpora a temática de práticas pedagógicas relacionadas à alimentação e hábitos saudáveis de vida.

- A equipe escolar sempre promove o diálogo com a comunidade escolar e incorpora os saberes da cultura local na elaboração do currículo.
- O currículo da escola sempre assegura a valorização da diversidade alimentar de espécies nativas e dos alimentos orgânicos.
- O currículo da escola na maioria das vezes assegura a valorização da diversidade das populações do campo e contempla as necessidades e interesses desses educandos.
- O desenvolvimento do currículo na escola na maioria das vezes está articulado ao processos de configuração da identidade dos educandos e às dimensões da vida cidadã (como saúde, sexualidade, pessoas com deficiência, trabalho, ciência e tecnologia, linguagens, respeito aos direitos humanos, aos valores democráticos e ao meio ambiente).
- Os conteúdos e atividades artísticas e culturais na maioria das vezes estão organizados no currículo de forma integrada com as outras áreas de conhecimento.
- Indique os componentes curriculares que incluem a temática da educação alimentar e nutricional: Linguagens / Língua Portuguesa – Linguagens / Língua Materna, para populações indígenas – Linguagens / Língua Estrangeira moderna – Linguagens / Artes – Educação Física – Matemática – Ciências da Natureza – Ciências Humanas / História – Ciências Humanas / Geografia – Ensino Religioso – Outro.

### **Avaliações**

- A equipe escolar sempre adota as estratégias avaliativas que contemplam os diferentes perfis de educandos.
- A equipe escolar na maioria das vezes prevê autoavaliação dos educandos.
- A equipe escolar sempre promove avaliações interdisciplinares (área ou componente curricular) em algum momento do ano letivo.
- A equipe escolar sempre realiza avaliação junto a todos educandos para avaliação da própria turma.
- No processo avaliativo são sempre consideradas as experiências e/ou atividades culturais.
- Os(as) professores(as) na maioria das vezes coletam informações (relatórios e arquivos) sobre o desempenho dos educandos, sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagem com objetivo avaliativos.
- Os(As) professores(as) na maioria das vezes fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino.

### **3.2 Tempo de Aprendizagem**

- A escola sempre assegura aos educandos com deficiência a mesma carga horária anual das classes comuns.
- As aulas sempre começam e terminam no horário.
- Os assuntos administrativos sempre são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas.
- Os professores sempre evitam a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem.
- A escola oferece o AEE (Atendimento Educacional Especializado)? Sim Não
- Quantos estudantes participam do atendimento:
- Estudantes da própria escola, Estudantes de outras escolas.
- A escola assegura para todos os alunos das classes comuns carga horária anual de:  
Menos de 600 horas De 600 a 800 horas Mais de 800 horas
- A escola desenvolve ações de Educação Integral? Sim Não



### 3.3 Práticas Pedagógicas

- Perguntas (sempre, na maioria das vezes, as vezes, nunca). As atividades escolares sempre reconhecem e valorizam as expressões culturais dos adolescentes e jovens.
- A equipe escolar na maioria das vezes promove ações sobre educação Inclusiva.
- O cuidado com as áreas verdes na maioria das vezes é incorporado como atividade de cunho pedagógico.
- A equipe escolar sempre assegura em suas práticas pedagógicas, as condições de acessibilidade e plena participação do educando com deficiência.
- Os(As) professores(as) às vezes realizam atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões.
- A equipe escolar sempre promove a exibição de filmes brasileiros a partir do Planejamento Pedagógico.
- A equipe escolar na maioria das vezes proporciona em suas práticas o contato dos educandos com saberes e fazeres de mestres da cultura popular, cultura afro brasileira e/ou cultura indígena.
- A equipe escolar realiza práticas pedagógicas de educação alimentar e nutricional e de promoção de práticas saudáveis de vida com os alunos?
- Indique as ações/ atividades de educação alimentar e nutricional mais comuns:
- Produção de textos / Pesquisas / Experimento em laboratório / Brincadeiras e jogos / Visitas de campo / Oficinas culinárias / Expressões artísticas / Uso de softwares e ambientes virtuais / Horta escolar / Pomar escolar Horta medicinal Horta medicinal / Atividades de contra turno com alunos do Programa Mais Educação / Atividades do Programa Saúde na Escola (PSE) / Outras. Qual?
- A escola realiza atividades artísticas culturais, como: Artes plásticas, Cineclube, Circo, Cultura afro-brasileira e indígena, Dança, Educação Patrimonial, Grupos de leitura, Saraus Literários, Contação de Histórias, Hip-Hop, Música, Teatro? Sim Não
- Os professores propõem atividades artísticas e culturais fora da escola? Sim Não Espetáculos, mostras e/ou festivais de arte de rua / Espetáculos, mostras e/ou festivais de circo / Espetáculos, mostras e/ou festivais de dança / Espetáculos, mostras e/ou festivais de música / Espetáculos, mostras e/ou festivais teatrais / Intervenções artísticas em espaços alternativos / Saraus Literários / Visitas a Bibliotecas / Visitas a museus / Outras

### 3.4 Síntese da Dimensão

## Questões PDDE Interativo – Dimensão 4 – Gestão

### 4.1 Direção

- Informações sobre os membros da direção e equipe pedagógica da escola (cargo, formação, tempo na escola)

#### Perguntas (sempre, na maioria das vezes, as vezes, nunca)

##### Acompanhamento

- A direção da escola sempre acompanha a implementação do currículo.
- A direção da escola sempre acompanha a implementação do PPP (Projeto Político Pedagógico).
- O(A) diretor(a) na maioria das vezes acompanha o desenvolvimento dos
- AEE(Atendimento Educacional Especializado).

##### Comunicação

- A direção sempre informa pais ou responsáveis sobre frequência e rendimento dos educandos.
- A direção às vezes notifica ao Conselho Tutelar do Município a relação dos educandos que apresentam quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

##### Liderança

- A direção da escola adota medidas contra qualquer tipo de preconceito e discriminação?
- A direção da escola na maioria das vezes combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas que desrespeitam a integridade individual dos educandos (castigos, beliscões, tapas, prática de colocar no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham, xingamentos ou outras manifestações de raiva) ou dos professores (gritos, comentários que humilham, xingamentos, violência física, etc.).

##### Planejamento

- Ao efetivar a matrícula do educando com deficiência, a escola sempre identifica as barreiras existentes e planeja sua eliminação.
- A direção da escola na maioria das vezes desenvolve projetos de promoção dos direitos humanos com ênfase nas práticas inclusivas e de não discriminação.
- A escola às vezes recebe orientação de nutricionista para o planejamento adequado da alimentação escolar.

##### Práticas

- A direção da escola sempre mantém contato e diálogo com a rede de proteção ou conselho tutelar do município, para encaminhamento dos casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil.
- As atividades escolares às vezes são desenvolvidas de forma a reconhecer a alimentação escolar como uma prática indutora de promoção da saúde na escola.
- A direção sempre tem como prática a divulgação periódica dos gastos efetuados pela escola, prezando pela transparência da gestão financeira.

**Saúde e Bem-estar**

- A escola às vezes desenvolve ações voltadas à saúde sexual, reprodutiva e prevenção das DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis).
- A escola às vezes desenvolve ações voltadas para a prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas.
- A escola às vezes utiliza/estimula a utilização algum protocolo ou regras claras para notificação de violência contra crianças e adolescentes.
- A escola sempre conhece e implementa procedimentos que visam prevenir problemas de saúde dos(as) professores(as) e demais profissionais.
- A escola às vezes segue o cardápio recebido do nutricionista da Secretaria de Educação.
- A equipe escolar inclui a educação alimentar e nutricional e a promoção de práticas saudáveis de vida em eventos abertos à comunidade escolar? Sim Não

**4.2 Processos****Planejamento**

- O(A) diretor(a), docentes e técnicos sempre realizam conjuntamente o planejamento anual/ semestral da escola, definindo seus objetivos, metas e estratégias de ação.

**Rotinas**

- A escola sempre realiza pesquisas e/ou mapeamento do patrimônio cultural – material e imaterial local, regional, nacional e/ou global.
- A direção da escola sempre recorre ao nutricionista em eventuais problemas na oferta, quantidade e/ou qualidade da alimentação escolar.
- As atividades e processos desenvolvidos na escola sempre são documentados e organizados em arquivos.

**4.3 Finanças**

- A escola informa quais recursos recebeu no ano anterior e de que fontes
- A escola informa as despesas com custeio e capital

**4.4 Síntese da Dimensão**

## Questões da Dimensão 5 – Comunidade Escolar

### 5.1 Educandos

Perguntas (sempre, na maioria das vezes, as vezes, nunca)

#### **Compromisso**

- Os educandos têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar?
- Os educandos demonstram interesse na autoavaliação, em situações específicas?

#### **Protagonismo e Participação**

- A escola sempre apoia e estimula a atuação do Grêmio Estudantil (ou organização similar).
- Os educandos às vezes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade.
- A equipe escolar na maioria das vezes incentiva ações de voluntariado e protagonismo da criança ou do jovem.

#### **Saúde e Bem-estar**

- Assinale as ações de atendimento e cuidado aos educandos que a escola oferece: Oftalmológico / Distúrbios alimentares / Saúde bucal A escola não oferece nenhum atendimento ou cuidado com a saúde do Educando
- A escola na maioria das vezes dispõe de um cardápio nutricional variado e saudável que atenda às necessidades dos educandos.

#### **Motivação, Cooperação e Respeito**

- A equipe escolar, percebe manifestações de preconceito e discriminação relacionadas às seguintes questões:
- Raça-etnia / Faixa etária / Origem territorial / Condição física / Sensorial ou intelectual / Orientação sexual e identidade de gênero / Socioeconômica
- A escola não percebe nenhuma manifestação de preconceito ou discriminação
- Os educandos observam que a escola na maioria das vezes atende aos interesses e necessidades de seus pares, quando são recém-chegados, estão mudando de grupo ou se desligando.
- Os educandos percebem que a escola às vezes adota medidas contra qualquer tipo de preconceito e discriminação.

### 5.2 Docentes

- Informações a serem preenchidas com o nome dos professores, formação, titulação e tempo na escola

#### **Formação, Experiência e Autoconfiança**

- A escola na maioria das vezes viabiliza a participação dos(as) professores(as) em cursos de formação continuada voltados para a sua área de atuação.

- A escola às vezes viabiliza a participação em cursos de formação continuada aos professores(as) de artes.
- Os professores (\*) recebem formação específica para lidar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa?

### **Motivação, Respeito e Cooperação**

- Os(As) professores(as) na maioria das vezes sentem-se respeitados(as) por pais e educandos.

### **Práticas**

- A equipe escolar nunca adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.
- A equipe escolar às vezes utiliza a alimentação oferecida na escola como recurso pedagógico para promoção de hábitos saudáveis de vida.
- Os(As) professores(as) às vezes dispõem de um plano de aula pronto quando os educandos entram na sala de aula.
- Os(As) professores(as) na maioria das vezes estimulam a curiosidade e o interesse dos educandos, relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia-a-dia.
- Os professores às vezes incentivam os educandos com necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.) a participarem de todas as atividades pedagógicas.
- A equipe escolar recebe orientação profissional para o desenvolvimento de atividades de educação alimentar e nutricional?.

## **5.3 Demais profissionais**

Perguntas (sempre, na maioria das vezes, as vezes, nunca)

### **Compromisso**

- Os demais profissionais às vezes são comprometidos com os objetivos e metas da escola.

### **Formação, Experiência e Autoconfiança**

- A escola sempre viabiliza aos demais profissionais a participação em cursos de formação continuada voltados para a sua área de atuação.

### **Motivação, Respeito e Cooperação**

- Os demais profissionais da escola na maioria das vezes sentem-se valorizados e respeitados por pais e educandos.

## **5.4 Pais e comunidade**

### **Acompanhamento**

- A equipe escolar sempre incentiva os pais a acompanharem os deveres de casa e o progresso do aprendizado de seus filhos.

### **Comunicação**

- Os pais e a comunidade na maioria das vezes são informados sobre os objetivos e projetos da escola.
- A escola sempre informa ao Conselho de Alimentação Escolar eventuais problemas na oferta, quantidade e/ou qualidade dos alimentos oferecidos aos educandos.
- Os pais e a comunidade na maioria das vezes são informados sobre os resultados e desempenho da escola (IDEB, Prova Brasil, Aprovação, Reprovação, Abandono)
- Os pais na maioria das vezes são informados sobre os resultados dos seus filhos nas avaliações qualitativas realizadas pela escola.

### **Participação**

- A equipe escolar nunca desenvolve atividades visando envolver as famílias dos educandos beneficiários do Programa Bolsa Família e dos beneficiários do Benefício da Prestação Continuada nos processos de escolarização dos filhos.
- A equipe escolar às vezes promove eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores.
- A equipe escolar às vezes se articula com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.
- A escola nunca promove o diálogo entre docentes e artistas.
- A escola às vezes promove o diálogo entre docentes e mestres da cultura popular, cultura afro brasileira e/ou cultura indígena.
- A escola nunca recebe a visita de um ou mais Conselheiros de Alimentação Escolar.
- A escola às vezes reconhece entre membros da comunidade pessoas atuantes em manifestações da cultura popular ou tradicional.
- A escola nunca se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca)
- Os agricultores familiares fornecedores de gêneros alimentícios para a alimentação escolar nunca participam de atividades pedagógicas promovidas pela escola.
- Os pais às vezes comparecem e participam das reuniões.
- Os pais e a comunidade às vezes participam nas definições do projeto de acessibilidade da escola.

## **5.5 Conselho Escolar**

Perguntas (sempre, na maioria das vezes, as vezes, nunca)

- O Conselho Escolar na maioria das vezes participa do planejamento para aplicação dos recursos financeiros da escola.
- O Colegiado ou Conselho escolar na maioria das vezes define e/ou valida os processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola.
- O Conselho Escolar na maioria das vezes participa da prestação de contas dos gastos efetuados pela escola.

## **5.6 Síntese da Dimensão**

## Questões da Dimensão 6 – Infraestrutura

### 6.1 Instalações

Informações gerais sobre as instalações da escola

#### Condições de uso nas dependências escolares - Instalações existentes na escola (Informadas no Censo).

- Instalações Físicas Adequado(a) É acessível? ( ) sim ( ) não 1 - Área verde / 2 - Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida / 3 - Banheiro dentro do prédio / 4 - Biblioteca / 5 - Cozinha / 6 - Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida / 7 - Despensa / 8 - Laboratório de ciências / 9 - Laboratório de informática / 10 - Lavanderia / 11 - Pátio coberto / 12 - Pátio descoberto / 13 - Quadra de esportes coberta / 14 - Quadra de esportes descoberta / 15 - Sala de diretoria / 16 - Sala de professores / 17 - Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) / 18 - Sala de secretaria / 19 - Salas de aula existentes na escola / 20 - Salas utilizadas como salas de aula

#### Condições de uso nas dependências escolares - Instalações não informadas pela escola no Censo.

- Instalações Físicas A falta da instalação prejudica o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? 1 - Almoxarifado / 2 - Alojamento de aluno / 3 - Alojamento de professor / 4 - Auditório / 5 - Banheiro adequado à educação infantil / 6 - Banheiro com chuveiro / 7 - Banheiro fora do prédio / 8 - Berçário / 9 - Parque infantil / 10 - Refeitório / 11 - Sala de leitura.

#### Perguntas (sempre, na maioria das vezes, as vezes, nunca)

- Não há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares?
- Não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).
- Não há banheiro de uso exclusivo para professores e demais profissionais da escola, com chuveiro, pia e vaso sanitário.
- A escola nunca provê espaços como os “escovódromos” para realizar a escovação supervisionada dos educandos.
- A escola sempre realiza ações de manutenção e conservação de suas instalações físicas.
- A escola na maioria das vezes tem procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes.
- O botijão de gás sempre atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido.
- No ambiente escolar, são comercializados alimentos aos alunos?.

#### Espaços

- Existem espaços públicos ou privados, localizados no entorno da escola (500m), que poderiam ser utilizados para realização de atividades pedagógicas culturais ou recreativas? Sim Não

## 6.2 Equipamentos

Informações a serem preenchidas pela escola como:

- Materiais e Equipamentos - Quantidade
- O total existente atende às necessidades da escola? ( ) sim ( ) não
- Quantos a escola precisará adquirir para atender às suas necessidades? 1 - Esportes e brincadeiras / 1.1 - Material(ais) esportivo(s) para Educação Física / 1.2 - Brinquedo(s) para parquinho 2 - Cozinha / 2.1 - Freezer(s) / 2.2 - Geladeira(s) / 2.3 - Fogão(ões) industrial(ais) / 2.4 - Liquidificador(es) industrial(ais) / 2.5 - Botijão(ões) de gás / 2.6 - Espremedor(es) de frutas industrial 3 - Coleção e materiais bibliográficos / 3.1 - Enciclopédia(s) / 3.2 - Dicionário(s) Houaiss ou Aurélio / 3.3 - Outro(s) dicionário(s) / 3.4 - Livros de literatura infantil / 3.5 - Livros de literatura infanto-juvenil / 3.6 - Livros paradidáticos / 3.7 - Acervo de filmes nacionais 4 - Processamento de dados / 4.1 - Computador(es) para sala de informática / 4.2 - Computador(es) para administração/ docentes / 4.3 - Scanner(s) / 4.4 - Guilhotina(s) de papel / 4.5 - Impressora(s) jato de tinta, laser ou fotocopiadora 5 - Mobiliário em geral / 5.1 - Carteira(s) / 5.2 - Cadeira(s) / 5.3 - Mesa(s) tipo escrivaninha / 5.4 - Arquivo(s) de aço / 5.5 - Armário(s) / 5.6 - Mesa(s) para computador / 5.7 - Mesa(s) de leitura / 5.8 - Mesa(s) de reunião da sala de professores / 5.9 - Armário(s) para secretaria / 5.10 - Mesa(s) para refeitório / 5.11 - Mesa(s) para impressora / 5.12 - Estante(s) para biblioteca / 5.13 - Quadro(s) para sala de aula / 5.14 - Quadro(s) tipo mural 6 - Aparelho para laboratório / 6.1 - Microscópio(s) 7 - Aparelhos em geral / 7.1 - Bebedouro(s) elétrico(s) / 7.2 - Circulador(es) de ar / 7.3 - Máquina(s) de lavar roupa / 7.4 - Aparelho(s) de telefone / 7.5 - Lixeira(s) / 7.6 - Contêiner(es) para lixo reciclável 8 - Cultura e Artes / 8.1 - Instrumentos circenses / 8.2 - Instrumentos musicais / 8.3 - Materiais para artes visuais 9 - Áudio, vídeo e foto / 9.1 - Retroprojektor(es) / 9.2 - Projetor(es) de imagem (Datashow) / 9.3 - Tela(s) para projeção / 9.4 - Televisor(es) / 9.5 - Suporte(s) para TV e DVD / 9.6 - Aparelho(s) de DVD / 9.7 - Máquina(s) fotográfica(s) / 9.8 - Aparelho(s) de CD e rádio 10 - Acessibilidade / 10.1 - Bebedouro acessível / 10.2 - Computador(es) acessível(is) / 10.3 - Livros em formato acessível (is) / 10.4 - Máquina de escrever em braile / 10.5 - Material(s) esportivo(s) para pessoas com deficiência / 10.6 - Mobiliário para pessoa com deficiência / 10.7 - Periférico(s) para acessibilidade / 10.8 - Scanner(s) com voz / 10.9 - Software(s) para acessibilidade / 10.10 - Cadeira(s) de rodas

### Perguntas (sempre, na maioria das vezes, às vezes, nunca)

- A escola nunca dispõe de material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes, e outros itens).
- A escola às vezes dispõe de materiais pedagógicos e didáticos do tipo acessível.
- A escola às vezes dispõe de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula.
- Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas sempre são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças. às vezes há livros e brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e acessível às crianças para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.).
- Os materiais didáticos acessíveis às vezes são produzidos antecipadamente e disponibilizados aos educandos com deficiência para utilização conjunta com demais educandos.

## 6.3 Síntese da dimensão



## ANEXO B TELAS DA DIMENSÃO 1

**Figura 4 – Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Matrícula, distorção e aproveitamento – Ensino Fundamental**

Segundo as informações do Censo Escolar de 2014, a escola possui (2) turmas(s) com matrícula superior aos parâmetros sugeridos pelo CNE.					
Ano de Referência: 2014					
Observe as turmas com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE	Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas	Matrículas de educandos público alvo da educação especial
<input type="checkbox"/>	6º Ano	403963D	13:15 - 17:35	20	0
<input type="checkbox"/>	6º Ano	403961A	07:30 - 11:50	30	0
<input type="checkbox"/>	6º Ano	403961B	07:30 - 11:50	29	1
<input type="checkbox"/>	6º Ano	403963C	13:15 - 17:35	29	0
<input type="checkbox"/>	7º Ano	403973D	13:15 - 17:35	25	1
<input type="checkbox"/>	7º Ano	403971A	07:30 - 11:50	29	0
<input type="checkbox"/>	7º Ano	403973C	13:15 - 17:35	20	0
<input type="checkbox"/>	7º Ano	403971B	07:30 - 11:50	28	0
<input checked="" type="checkbox"/>	8º Ano	403981A	07:30 - 11:50	34	0
<input checked="" type="checkbox"/>	8º Ano	403981B	07:30 - 11:50	31	1
<input type="checkbox"/>	8º Ano	403983C	13:15 - 17:35	24	0
<input type="checkbox"/>	8º Ano	403983D	13:15 - 17:35	22	1
<input type="checkbox"/>	9º Ano	403993D	13:15 - 17:35	23	0
<input type="checkbox"/>	9º Ano	403991A	07:30 - 11:50	26	1
<input type="checkbox"/>	9º Ano	403991B	07:30 - 11:50	27	0
<input type="checkbox"/>	9º Ano	403993C	13:15 - 17:35	23	0

Segundo as informações do Censo Escolar de 2014, a escola possui (5) turmas(s) com matrícula superior aos parâmetros sugeridos pelo CNE.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Matrícula, distorção e aproveitamento – Ensino Médio

Ano de Referência: 2014					
Observe as turmas com n° de matrículas superior ao parâmetro do CNE	Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	N° de matrículas	Matrículas de educandos público alvo da educação especial
<input checked="" type="checkbox"/>	1ª Série	000911B	07:30 - 11:50	35	0
<input checked="" type="checkbox"/>	1ª Série	000911A	07:30 - 11:50	36	1
<input checked="" type="checkbox"/>	1ª Série	000913C	13:15 - 17:35	37	0
<input type="checkbox"/>	2ª Série	000923C	13:15 - 17:35	25	0
<input type="checkbox"/>	2ª Série	000921A	07:30 - 11:50	23	0
<input type="checkbox"/>	2ª Série	000921B	07:30 - 11:50	23	1
<input checked="" type="checkbox"/>	3ª Série	000931A	07:30 - 11:50	41	0
<input checked="" type="checkbox"/>	3ª Série	000935B	19:00 - 23:00	34	0
Ano de Referência: 2014					
Etapa de ensino	Turma(s)	Horário(s)	N° de matrículas		
Não foram encontrados Registros.					

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Atendimento Educacional Especializado - AEE

PERGUNTA(S)	Sim	Não
A escola atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Existem alunos com necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.) na sua escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A escola sempre assegura a matrícula de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na matrícula, escola sempre identifica se o educando possui necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola sempre assegura a matrícula de educandos com necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PERGUNTA(S)	Observação Pedagógica	Parecer médico	Ambos	Outros	Nenhuma
Informe as estratégias que a escola utiliza para identificação de deficiência e superdotação: ambos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – IDEB, Indicadores e taxas

Anos finais do Ensino Fundamental				
Esfera	IDEB Observado		Meta	
	2011	2013	2015	2017
IDEB Brasil	3.9	4.0	4.5	4.7
IDEB Estado	4.1	4.1	4.6	4.8
IDEB Município	4.5	4.5	5.3	5.6
IDEB Escola	4.4	4.3	5.2	5.4

Perguntas	Sim	Não	Não se aplica
Observando os dados, responda: o IDEB da escola vem melhorando nas duas últimas medições (desconsidere a meta)?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

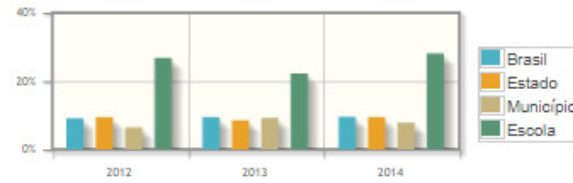
continua....

Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Taxas de Rendimento – Indicadores e Taxas – Ensino Fundamental

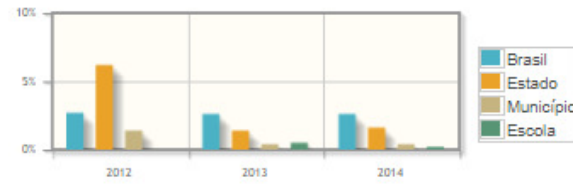
Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental (em %)			
Esfera	2012	2013	2014
Brasil	88.2	88	87.8
Estado	89	90	89
Município	89.9	90.4	91.7
Escola	73.2	77.3	71.7



Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental (em %)			
Esfera	2012	2013	2014
Brasil	9.1	9.4	9.6
Estado	9.4	8.6	9.4
Município	6.5	9.2	7.9
Escola	26.8	22.2	28.1



Taxa de Abandono do Ensino Fundamental (em %)			
Esfera	2012	2013	2014
Brasil	2.7	2.6	2.6
Estado	6.2	1.4	1.6
Município	1.4	0.4	0.4
Escola	-	0.5	0.2



Perguntas	Sim	Não	Não se aplica
A taxa de aprovação da escola vem melhorando nas duas últimas medições, no ensino fundamental?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A taxa de reprovação da escola tem diminuído nas duas últimas medições, no ensino fundamental?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A taxa de abandono tem diminuído nas duas últimas medições, no ensino fundamental?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

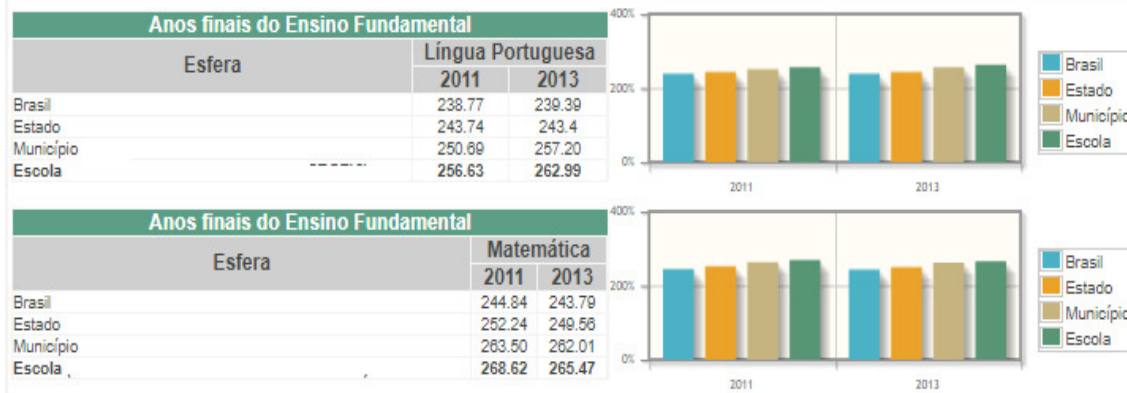
Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Taxas de Rendimento – Indicadores e Taxas – Ensino Médio



Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Taxas de Rendimento – Indicadores e Taxas – Prova Brasil



Fonte: PDDE Interativo (2018).

Perguntas	Sim	Não	Não se aplica
Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental demonstram evolução nas duas últimas medições?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados de Matemática na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental demonstram evolução nas duas últimas medições?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

continua....

Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Taxas de Rendimento – Indicadores e Taxas – ENEM – Rendimentos

Taxa de Ciências Natureza - Enem 2013 (em %)		
Esfera	Participação	Média
Brasil	74,79	487,83
Estado	69,90	487,51
Município	84,66	495,06
Escola	73,26	468,49

Taxa de Linguagem e Códigos - Enem 2013 (em %)		
Esfera	Participação	Média
Brasil	74,79	501,81
Estado	69,90	496,82
Município	84,66	503,92
Escola	73,26	501,96

Taxa de Redação - Enem 2013 (em %)		
Esfera	Participação	Média
Brasil	74,79	536,85
Estado	69,90	522,10
Município	84,66	525,70
Escola	73,26	529,84

Taxa de Matemática - Enem 2013 (em %)		
Esfera	Participação	Média
Brasil	74,79	534,74
Estado	69,90	533,46
Município	84,66	550,13
Escola	73,26	527,17

Taxa de Ciências Humanas - Enem 2013 (em %)		
Esfera	Participação	Média
Brasil	74,79	529,27
Estado	69,90	525,57
Município	84,66	534,09
Escola	73,26	518,54

**Perguntas** Sim Não Não se aplica

A média de desempenho da escola em Taxa de Ciências Natureza foi igual ou superior à média do Estado?

**Perguntas** Sim Não Não se aplica

A média de desempenho da escola em Linguagem e Códigos foi igual ou superior à média do Estado?

**Perguntas** Sim Não Não se aplica

A média de desempenho da escola em Taxa de Redação foi igual ou superior à média do Estado?

**Perguntas** Sim Não Não se aplica

A média de desempenho da escola em Taxa de Matemática foi igual ou superior à média do Estado?

**Perguntas** Sim Não Não se aplica

A média de desempenho da escola em Taxa de Ciências Humanas foi igual ou superior à média do Estado?

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....



## Dimensão 1 – Indicadores e Taxas – PDDE Interativo – Síntese da Dimensão – Perguntas

Tema	Problema(s) Identificado(s)
<p><b>IDEB:</b></p> <p><b>Taxas de Rendimento:</b></p>	<p>O IDEB dos anos finais da escola piorou nas duas últimas medições disponíveis.</p> <p>A taxa de aprovação da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis, no ensino fundamental.</p> <p>A taxa de reprovação da escola não diminuiu nas duas últimas medições disponíveis, no ensino fundamental.</p>
<p><b>Taxas de Rendimento:</b></p>	<p>A taxa de aprovação da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</p> <p>A taxa de reprovação da escola não diminuiu nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</p> <p>A taxa de abandono da escola não tem diminuído nas duas últimas medições disponíveis, no ensino médio.</p>
<p><b>Prova Brasil:</b></p>	<p>Os resultados de Matemática na Prova Brasil nos anos finais do Ensino Fundamental não demonstram evolução nas duas últimas medições disponíveis.</p>
<p><b>ENEM:</b></p>	<p>A média de desempenho da escola em Taxa de Matemática foi menor que a média do Estado.</p> <p>A média de desempenho da escola em Taxa de Ciências Natureza foi menor que a média do Estado.</p>

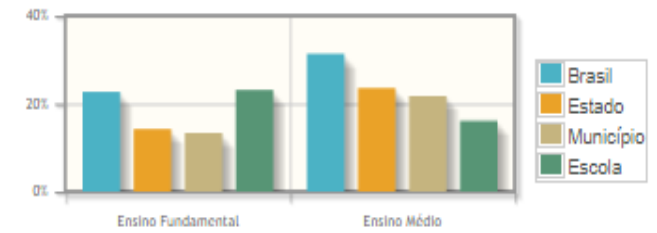
Fonte: PDDE Interativo (2018).

## ANEXO C TELAS DA DIMENSÃO 2

**Figura 5** – Dimensão 2 – Distorção, Idade-Série – Distorção e Aproveitamento – PDDE Interativo

Distorção Idade-Série (média, em %)		
Ano referência: 2014		
Esfera	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Brasil	22.7	31.3
Estado	14.2	23.6
Município	13.3	21.8
Escola	23.1	16.1

Fonte: PDDE Interativo (2018).



continua....

## Dimensão 2 – Distorção, Idade-Série – Distorção e Aproveitamento – Ensino Fundamental

Ano de Referência: 2014												
Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas (420)	Nº de anos em distorção						Taxa de distorção idade-série (em %)	Turmas com taxa de distorção superior à do estado para aquele ano / série (14,2%)	
				1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	Mais de 4 anos	Total em distorção (97)			
6º Ano	403983D	13:15 - 17:35	20	4	2	0	0	0	6	30 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
6º Ano	403981A	07:30 - 11:50	30	3	1	0	0	0	4	13 %	<input type="checkbox"/>	
6º Ano	403981B	07:30 - 11:50	29	2	0	2	0	0	4	14 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
6º Ano	403983C	13:15 - 17:35	29	3	0	0	0	0	3	10 %	<input type="checkbox"/>	
7º Ano	403973D	13:15 - 17:35	25	2	5	0	1	0	8	32 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
7º Ano	403971A	07:30 - 11:50	29	2	2	1	0	0	5	17 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
7º Ano	403973C	13:15 - 17:35	20	10	2	3	0	0	15	75 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
7º Ano	403971B	07:30 - 11:50	28	6	1	0	0	0	7	25 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
8º Ano	403981A	07:30 - 11:50	34	1	4	1	0	0	6	18 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
8º Ano	403981B	07:30 - 11:50	31	5	4	0	0	0	9	29 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
8º Ano	403983C	13:15 - 17:35	24	3	1	1	0	0	5	21 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
8º Ano	403983D	13:15 - 17:35	22	6	2	0	0	0	8	36 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
9º Ano	403993D	13:15 - 17:35	23	2	1	0	0	0	3	13 %	<input type="checkbox"/>	
9º Ano	403991A	07:30 - 11:50	26	4	0	1	0	0	5	19 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
9º Ano	403991B	07:30 - 11:50	27	2	0	0	0	0	2	7 %	<input type="checkbox"/>	
9º Ano	403993C	13:15 - 17:35	23	5	1	1	0	0	7	30 %	<input checked="" type="checkbox"/>	

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 2 – Distorção, Idade-Série – Distorção e Aproveitamento – Ensino Médio

Ano de Referência: 2014												
Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas (254)	Nº de anos em distorção						Taxa de distorção idade-série (em %)	Turmas com taxa de distorção superior à média do estado para aquele ano / série (23.6%)	
				1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	Mais de 4 anos	Total em distorção (41)			
1ª Série	000911B	07:30 - 11:50	35	4	2	0	1	0	7	20 %	<input type="checkbox"/>	
1ª Série	000911A	07:30 - 11:50	36	7	2	0	0	0	9	25 %	<input checked="" type="checkbox"/>	
1ª Série	000913C	13:15 - 17:35	37	6	2	0	0	0	8	22 %	<input type="checkbox"/>	
2ª Série	000923C	13:15 - 17:35	25	2	1	1	0	0	4	16 %	<input type="checkbox"/>	
2ª Série	000921A	07:30 - 11:50	23	3	0	0	0	0	3	13 %	<input type="checkbox"/>	
2ª Série	000921B	07:30 - 11:50	23	2	1	0	0	0	3	13 %	<input type="checkbox"/>	
3ª Série	000931A	07:30 - 11:50	41	2	0	0	0	0	2	5 %	<input type="checkbox"/>	
3ª Série	000935B	19:00 - 23:00	34	5	0	0	0	0	5	15 %	<input type="checkbox"/>	

PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A equipe escolar na maioria das vezes oferece acompanhamento especial para educandos em distorção idade-série.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar nunca adota as estratégias didático-pedagógicas objetivando à correção de fluxo ano/ série.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

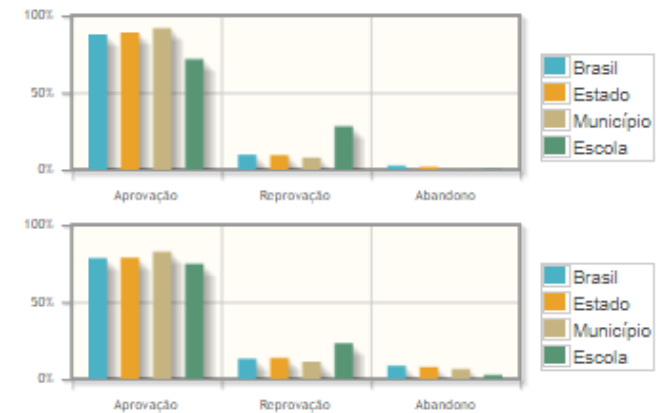
## Dimensão 2 – Aproveitamento Escolar – Distorção e Aproveitamento

Aproveitamento do estudantes (%)			
Ensino Fundamental			
Ano referência: 2014			
Esfera	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	87.8	9.6	2.6
Estado	89	9.4	1.6
Município	91.7	7.9	0.4
Escola	71.7	28.1	0.2

Aproveitamento do estudantes (%)			
Ensino Médio			
Ano referência: 2014			
Esfera	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	78.3	13.1	8.6
Estado	78.5	13.7	7.8
Município	82.5	11.1	6.4
Escola	74.6	23	2.4

Fonte: PDDE Interativo (2018).



continua....

## Dimensão 2 – Aproveitamento Escolar – Distorção e Aproveitamento – Ensino Fundamental

Ano de Referência: 2014						
Abandono						
Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas (420)	Nº de abandonos (1)	Taxa de abandonos (em %)	Turmas com taxa de abandono superior à média do estado para aquele ano / série (1,6%)
6º Ano	403983D	13:15 - 17:35	20	0	0 %	<input type="checkbox"/>
6º Ano	403981A	07:30 - 11:50	30	0	0 %	<input type="checkbox"/>
6º Ano	403981B	07:30 - 11:50	29	0	0 %	<input type="checkbox"/>
6º Ano	403983C	13:15 - 17:35	29	1	3 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403973D	13:15 - 17:35	25	0	0 %	<input type="checkbox"/>
7º Ano	403971A	07:30 - 11:50	29	0	0 %	<input type="checkbox"/>
7º Ano	403973C	13:15 - 17:35	20	0	0 %	<input type="checkbox"/>
7º Ano	403971B	07:30 - 11:50	28	0	0 %	<input type="checkbox"/>
8º Ano	403981A	07:30 - 11:50	34	0	0 %	<input type="checkbox"/>
8º Ano	403981B	07:30 - 11:50	31	0	0 %	<input type="checkbox"/>
8º Ano	403983C	13:15 - 17:35	24	0	0 %	<input type="checkbox"/>
8º Ano	403983D	13:15 - 17:35	22	0	0 %	<input type="checkbox"/>
9º Ano	403993D	13:15 - 17:35	23	0	0 %	<input type="checkbox"/>
9º Ano	403991A	07:30 - 11:50	28	0	0 %	<input type="checkbox"/>
9º Ano	403991B	07:30 - 11:50	27	0	0 %	<input type="checkbox"/>
9º Ano	403993C	13:15 - 17:35	23	0	0 %	<input type="checkbox"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 2 – Aproveitamento Escolar – Distorção e Aproveitamento – Ensino Fundamental

Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas (420)	Reprovação		
				Nº de reprovações (117)	Taxa de reprovações (em %)	Turmas com taxa de reprovação superior à média do estado para aquele ano / série (9.4%)
6º Ano	403983D	13:15 - 17:35	20	7	35 %	<input checked="" type="checkbox"/>
6º Ano	403981A	07:30 - 11:50	30	5	17 %	<input checked="" type="checkbox"/>
6º Ano	403981B	07:30 - 11:50	29	9	31 %	<input checked="" type="checkbox"/>
6º Ano	403983C	13:15 - 17:35	29	13	45 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403973D	13:15 - 17:35	25	9	36 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403971A	07:30 - 11:50	29	3	10 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403973C	13:15 - 17:35	20	9	45 %	<input checked="" type="checkbox"/>
7º Ano	403971B	07:30 - 11:50	28	8	29 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403981A	07:30 - 11:50	34	6	18 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403981B	07:30 - 11:50	31	8	26 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403983C	13:15 - 17:35	24	7	29 %	<input checked="" type="checkbox"/>
8º Ano	403983D	13:15 - 17:35	22	8	36 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403993D	13:15 - 17:35	23	3	13 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403991A	07:30 - 11:50	28	4	15 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403991B	07:30 - 11:50	27	8	30 %	<input checked="" type="checkbox"/>
9º Ano	403993C	13:15 - 17:35	23	10	43 %	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....



## Dimensão 2 – Aproveitamento Escolar – Distorção e Aproveitamento – Ensino Médio

Ano de Referência: 2014						
Abandono						
Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas (254)	Nº de abandonos (6)	Taxa de abandonos (em %)	Turmas com taxa de abandono superior à média do estado para aquele ano / série (7.8%)
1ª Série	000911B	07:30 - 11:50	35	0	0 %	<input type="checkbox"/>
1ª Série	000911A	07:30 - 11:50	36	1	3 %	<input type="checkbox"/>
1ª Série	000913C	13:15 - 17:35	37	0	0 %	<input type="checkbox"/>
2ª Série	000923C	13:15 - 17:35	25	1	4 %	<input type="checkbox"/>
2ª Série	000921A	07:30 - 11:50	23	0	0 %	<input type="checkbox"/>
2ª Série	000921B	07:30 - 11:50	23	1	4 %	<input type="checkbox"/>
3ª Série	000931A	07:30 - 11:50	41	1	2 %	<input type="checkbox"/>
3ª Série	000935B	19:00 - 23:00	34	2	6 %	<input type="checkbox"/>

Reprovação						
Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas (254)	Nº de reprovações (57)	Taxa de reprovações (em %)	Turmas com taxa de reprovação superior à média do estado para aquele ano / série (13.7%)
1ª Série	000911B	07:30 - 11:50	35	12	34 %	<input checked="" type="checkbox"/>
1ª Série	000911A	07:30 - 11:50	36	17	47 %	<input checked="" type="checkbox"/>
1ª Série	000913C	13:15 - 17:35	37	16	43 %	<input checked="" type="checkbox"/>
2ª Série	000923C	13:15 - 17:35	25	3	12 %	<input type="checkbox"/>
2ª Série	000921A	07:30 - 11:50	23	2	9 %	<input type="checkbox"/>
2ª Série	000921B	07:30 - 11:50	23	1	4 %	<input type="checkbox"/>
3ª Série	000931A	07:30 - 11:50	41	0	0 %	<input type="checkbox"/>
3ª Série	000935B	19:00 - 23:00	34	6	18 %	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 2 – Aproveitamento Escolar – Distorção e Aproveitamento – Perguntas

PERGUNTA(S)		sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A equipe escolar às vezes reconhece e estimula as turmas com melhores desempenhos.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre desenvolve ações que incentivam a permanência dos educandos, desestimulando o abandono.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre desenvolve ações para acompanhamento da escolarização dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os educandos com dificuldades de aprendizagem na maioria das vezes recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir os patamares de aprendizagem esperados.	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre estabelece estratégias de recuperação paralela e/ou outras para os educandos de menor rendimento.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 2 – Áreas de Conhecimento – Distorção e Aproveitamento

Turmas Críticas						
Ano de Referência: 2014						
Ação	Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas	Nº de reprovação	Taxa de reprovação (em %)
<input checked="" type="checkbox"/>	6º Ano	403961A	07:30 - 11:50	30	5	17 %
<input type="checkbox"/>	Área de Conhecimento / Disciplina				Nº de reprovação	Taxa de reprovação da disciplina (em %)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)			2	7 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ciências			5	17 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Educação Física			1	3 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino religioso			0	0 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Geografia			4	13 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	História			4	13 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Língua /Literatura estrangeira - Inglês			3	10 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Língua /Literatura Portuguesa			5	17 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Matemática			5	17 %
<input checked="" type="checkbox"/>	6º Ano	403961B	07:30 - 11:50	29	9	31 %
<input type="checkbox"/>	Área de Conhecimento / Disciplina				Nº de reprovação	Taxa de reprovação da disciplina (em %)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)			1	3 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ciências			5	17 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Educação Física			2	7 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino religioso			0	0 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Geografia			4	14 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	História			4	14 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Língua /Literatura estrangeira - Inglês			2	7 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Língua /Literatura Portuguesa			5	17 %
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Matemática			9	31 %

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 2 – Áreas de Conhecimento – Distorção e Aproveitamento e Perguntas

Turmas Críticas						
Ano de Referência: 2014						
Ação	Série / Ano	Turma(s)	Horário(s)	Nº de matrículas	Nº de reprovação	Taxa de reprovação (em %)
	1ª Série	000911A	07:30 - 11:50	38	17	47 %
	Área de Conhecimento / Disciplina				Nº de reprovação	Taxa de reprovação da disciplina (em %)
		Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras)			10	28 %
		Biologia			9	25 %
		Educação Física			2	6 %
		Filosofia			9	25 %
		Física			13	36 %
		Geografia			13	36 %
		História			3	8 %
		Língua /Literatura estrangeira - Inglês			0	0 %
		Língua /Literatura Portuguesa			10	28 %
		Matemática			17	47 %
		Química			11	31 %
		Sociologia			13	36 %

PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A equipe escolar na maioria das vezes realiza ações voltadas para as áreas de conhecimento/disciplinas que apresentam resultados críticos.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 2 – Distorção e Aproveitamento – Síntese da Dimensão

Tema	Problema(s) Identificado(s)
<b>Matrícula:</b>	Em 2013, a escola possuía 1 turma(s) com nº de matrículas superior ao parâmetro do CNE. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a>
<b>Distorção idade-série:</b>	Em 2013, a escola possuía 6 turma(s) com taxa de distorção superior à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a>
<b>Aproveitamento escolar:</b>	Em 2013, a escola possuía 19 turma(s) com taxa de reprovação superior à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> Em 2013, a escola possuía 3 turma(s) com taxa de abandono superior à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a>
<b>Áreas de conhecimento:</b>	12 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Ciências superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 5 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Educação Física superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 11 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Geografia superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 9 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em História superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 7 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura estrangeira - Inglês superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 11 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Língua /Literatura Portuguesa superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 12 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Matemática superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 2 turma(s) do ensino fundamental apresentou(aram) taxa de reprovação em Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 2 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras) superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 3 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Geografia superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 1 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Física superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 3 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Matemática superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 2 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Química superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a> 1 turma(s) do ensino médio apresentou(aram) taxa de reprovação em Sociologia superior(es) à média do Brasil. <a href="#">Clique aqui para exibir a(s) turma(s).</a>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

## ANEXO D TELAS DA DIMENSÃO 3

**Figura 6** – Dimensão 3 – Planejamento Pedagógico – Projeto Político Pedagógico – Ensino e Aprendizagem

PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A equipe escolar sempre incorpora a Educação em Direitos Humanos (EDH) no projeto político pedagógico de acordo com as Diretrizes Nacionais para EDH (Resolução CNE/CP nº 01/2012). ✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar na maioria das vezes adota, no planejamento pedagógico, uma abordagem interdisciplinar para as práticas de educação ambiental. ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar na maioria das vezes elabora o PPP (Projeto Político Pedagógico) com a participação da comunidade (Incluindo Conselho Tutelar, Unidade Básica de Saúde, Centros de Referência de Assistência Social) na forma de documento escrito e aberto à consulta de todos. ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar na maioria das vezes elabora o projeto político pedagógico com a participação de grupos e/ou agentes culturais existentes na comunidade. ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre incorpora a Educação Afro Brasileira e Indígena no projeto político pedagógico, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e/ou História Brasileira. ✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar na maioria das vezes incorpora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo na elaboração do projeto político pedagógico (Resolução CNE/CEB nº 01/2002). ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar às vezes incorpora o Ensino da Música no projeto político pedagógico. ✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar na maioria das vezes incorpora o tema de alimentação e nutrição, como desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, no projeto político pedagógico, de acordo com as orientações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre utiliza as diretrizes curriculares nacionais gerais de educação básica na elaboração do projeto político pedagógico. ✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O PPP (Projeto Político Pedagógico) sempre contempla a articulação entre o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os professores das classes comuns, visando a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e estratégias que promovam a plena participação do estudante público alvo da educação especial, nas atividades escolares. ✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O PPP (Projeto Político Pedagógico) sempre prevê a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), complementar ou suplementar à escolarização. ✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....



## Dimensão 3 – Planejamento Pedagógico – Currículo – Ensino e Aprendizagem

PERGUNTA(S)		sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A equipe escolar sempre elabora o currículo considerando a formação básica comum, a parte diversificada, bem como as diferentes diretrizes curriculares nacionais.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre prevê a diversificação de atividades curriculares a fim de contemplar os diferentes sujeitos da aprendizagem.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre promove o enriquecimento curricular, visando maximizar as potencialidades dos educandos com altas habilidades/ superdotação.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre utiliza áreas verdes da escola para atividades pedagógicas, em mais de um componente curricular.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No processo de elaboração do currículo a equipe escolar sempre incorpora a temática de práticas pedagógicas relacionadas à alimentação e hábitos saudáveis de vida.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre promove o diálogo com a comunidade escolar e incorpora os saberes da cultura local na elaboração do currículo.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O currículo da escola sempre assegura a valorização da diversidade alimentar de espécies nativas e dos alimentos orgânicos.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O currículo da escola na maioria das vezes assegura a valorização da diversidade das populações do campo e contempla as necessidades e interesses desses educandos.	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O desenvolvimento do currículo na escola na maioria das vezes está articulado ao processos de configuração da identidade dos educandos e às dimensões da vida cidadã (como saúde, sexualidade, pessoas com deficiência, trabalho, ciência e tecnologia, linguagens, respeito aos direitos humanos, aos valores democráticos e ao meio ambiente).	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos e atividades artísticas e culturais na maioria das vezes estão organizados no currículo de forma integrada com as outras áreas de conhecimento.	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....



## Dimensão 3 – Planejamento Pedagógico – Avaliações – Ensino e Aprendizagem

PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A equipe escolar sempre adota as estratégias avaliativas que contemplam os diferentes perfis de educandos. ✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar na maioria das vezes prevê autoavaliação dos educandos. ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre promove avaliações interdisciplinares ( área ou componente curricular) em algum momento do ano letivo. ✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A equipe escolar sempre realiza avaliação junto a todos educandos para avaliação da própria turma. ✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No processo avaliativo são sempre consideradas as experiências e/ou atividades culturais. ✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os(as) professores(as) na maioria das vezes coletam informações (relatórios e arquivos) sobre o desempenho dos educandos, sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagem com objetivo avaliativos. ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os(As) professores(as) na maioria das vezes fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino. ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem – Síntese da Dimensão

Tema	Problema(s) Identificado(s)
Projeto Político-Pedagógico:	A equipe escolar às vezes incorpora o Ensino da Música no projeto político pedagógico.
Práticas Pedagógicas:	Os(As) professores(as) às vezes realizam atividades pedagógicas fora da escola, como passeios e excursões.

Fonte: PDDE Interativo (2018).

## ANEXO E TELAS DA DIMENSÃO 4

Figura 7 – Dimensão 4 – Gestão – Direção

	PERGUNTA(S)		sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
Acompanhamento	A direção da escola sempre acompanha a implementação do currículo.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	A direção da escola sempre acompanha a implementação do PPP (Projeto Político Pedagógico).	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	O(A) diretor(a) sempre acompanha o desenvolvimento dos AEE(Atendimento Educacional Especializado).	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação	A direção sempre informa pais ou responsáveis sobre frequência e rendimento dos educandos.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	A direção sempre notifica ao Conselho Tutelar do Município a relação dos educandos que apresentam quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderança	A direção da escola (*) adota medidas contra qualquer tipo de preconceito e discriminação?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	A direção da escola sempre combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas que desrespeitam a integridade individual dos educandos (castigos, beliscões, tapas, prática de colocar no cantinho para "pensar", gritos, comentários que humilham, xingamentos ou outras manifestações de raiva) ou dos professores (gritos, comentários que humilham, xingamentos, violência física, etc.).	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 4 – Gestão – Direção

		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca	
Planejamento		Ao efetivar a matrícula do educando com deficiência, a escola sempre identifica as barreiras existentes e planeja sua eliminação.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		A direção da escola sempre desenvolve projetos de promoção dos direitos humanos com ênfase nas práticas inclusivas e de não discriminação.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		A escola às vezes recebe orientação de nutricionista para o planejamento adequado da alimentação escolar.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca	
Práticas		A direção da escola na maioria das vezes mantém contato e diálogo com a rede de proteção ou conselho tutelar do município, para encaminhamento dos casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil.	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		As atividades escolares na maioria das vezes são desenvolvidas de forma a reconhecer a alimentação escolar como uma prática indutora de promoção da saúde na escola.	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		A direção sempre tem como prática a divulgação periódica dos gastos efetuados pela escola, prezando pela transparência da gestão financeira.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 4 – Processos – Gestão

	PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
Planejamento	O(A) diretor(a), docentes e técnicos sempre realizam conjuntamente o planejamento anual/semestral da escola, definindo seus objetivos, metas e estratégias de ação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rotinas	A escola na maioria das vezes realiza pesquisas e/ou mapeamento do patrimônio cultural – material e imaterial local, regional, nacional e/ou global.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	A direção da escola às vezes recorre ao nutricionista em eventuais problemas na oferta, quantidade e/ou qualidade da alimentação escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	As atividades e processos desenvolvidos na escola sempre são documentados e organizados em arquivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Dimensão 4 – Gestão – Síntese da Dimensão

	Problema(s) Identificado(s)
Direção:	<p>A escola às vezes desenvolve ações voltadas à saúde sexual, reprodutiva e prevenção das DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis).</p> <p>A escola às vezes desenvolve ações voltadas para a prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas.</p> <p>A escola às vezes utiliza/estimula a utilização algum protocolo ou regras claras para notificação de violência contra crianças e adolescentes.</p>
Processos:	

Fonte: PDDE Interativo (2018).

## ANEXO F TELAS DA DIMENSÃO 5

**Figura 8** – Dimensão 5 – Estudantes – Comunidade Escolar

		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
Compromisso		Os educandos (*) têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Os educandos (*) demonstram interesse na auto-avaliação, em situações específicas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protagonismo e Participação		A escola sempre apoia e estimula a atuação do Grêmio Estudantil (ou organização similar). ✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		Os educandos na maioria das vezes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade. ✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		A equipe escolar sempre incentiva ações de voluntariado e protagonismo da criança ou do jovem. ✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 5 – Demais profissionais – Comunidade Escolar

Compromisso	PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
	Os demais profissionais sempre são comprometidos com os objetivos e metas da escola.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação, Experiência e Autoconfiança	PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
	A escola sempre viabiliza aos demais profissionais a participação em cursos de formação continuada voltados para a sua área de atuação.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação, Respeito e Cooperação	PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
	Os demais profissionais da escola sempre sentem-se valorizados e respeitados por pais e educandos.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....



## Dimensão 5 – Pais e Comunidade – Comunidade Escolar e Perguntas

		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
Acompanhamento		A equipe escolar na maioria das vezes incentiva os pais a acompanharem os deveres de casa e o progresso do aprendizado de seus filhos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicação		Os pais e a comunidade na maioria das vezes são informados sobre os objetivos e projetos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		A escola às vezes informa ao Conselho de Alimentação Escolar eventuais problemas na oferta, quantidade e/ou qualidade dos alimentos oferecidos aos educandos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		Os pais e a comunidade na maioria das vezes são informados sobre os resultados e desempenho da escola (IDEB, Prova Brasil, Aprovação, Reprovação, Abandono e outros indicadores).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Os pais na maioria das vezes são informados sobre os resultados dos seus filhos nas avaliações qualitativas realizadas pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
		O Conselho Escolar sempre participa do planejamento para aplicação dos recursos financeiros da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		O Colegiado ou Conselho escolar sempre define e/ou valida os processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		O Conselho Escolar sempre participa da prestação de contas dos gastos efetuados pela escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 5 – Docentes – Comunidade Escolar

		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
Formação, Experiência e Autoconfiança		A escola sempre viabiliza a participação dos(as) professores(as) em cursos de formação continuada voltados para a sua área de atuação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		A escola na maioria das vezes viabiliza a participação em cursos de formação continuada aos professores(as) de artes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Os professores às vezes recebem formação específica para lidar com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
Motivação, Respeito e Cooperação		Os(As) professores(as) na maioria das vezes sentem-se respeitados(as) por pais e educandos.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		PERGUNTA(S)	sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
Práticas		A equipe escolar na maioria das vezes adota iniciativas que estimulam os educandos dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de anos anteriores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		A equipe escolar às vezes utiliza a alimentação oferecida na escola como recurso pedagógico para promoção de hábitos saudáveis de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Os(As) professores(as) sempre dispõem de um plano de aula pronto quando os educandos entram na sala de aula.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Os(As) professores(as) na maioria das vezes estimulam a curiosidade e o interesse dos educandos, relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Os professores às vezes incentivam os educandos com necessidades alimentares especiais (diabetes, alergias, intolerâncias, obesidade, etc.) a participarem de todas as atividades pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

## ANEXO G TELAS DA DIMENSÃO 6

**Figura 9 – Dimensão 6 – Instalações – Infraestrutura**

	Instalações existentes na escola (Informadas no Censo).		
	Instalações Físicas	Adequado(a)	É acessível?
Condições de uso nas dependências escolares	1 - Almojarifado	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	2 - Área verde	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não
	3 - Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	4 - Banheiro com chuveiro	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	5 - Banheiro dentro do prédio	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	6 - Banheiro fora do prédio	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não
	7 - Biblioteca	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	8 - Cozinha	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	9 - Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	10 - Despensa	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	11 - Laboratório de ciências	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	12 - Laboratório de informática	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	13 - Lavanderia	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	14 - Pátio coberto	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	15 - Pátio descoberto	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	16 - Quadra de esportes coberta	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	17 - Quadra de esportes descoberta	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
	18 - Refeitório	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não
	19 - Sala de diretoria	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 6 – Instalações – Infraestrutura

Instalações não informadas pela escola no Censo.	
Instalações Físicas	A falta da instalação prejudica o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola?
1 - Alojamento de aluno	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não ◀
2 - Alojamento de professor	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não ◀
3 - Auditório	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não ◀
4 - Banheiro adequado à educação infantil	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não ◀
5 - Berçário	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não ◀
6 - Parque infantil	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não ◀
7 - Sala de leitura	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não ◀

PERGUNTA(S)	Sim	Não
há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
não há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento).	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
há banheiro de uso exclusivo para professores e demais profissionais da escola, com chuveiro, pia e vaso sanitário.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 6 – Instalações – Infraestrutura – Perguntas

Perguntas:

PERGUNTA(S)		sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A escola nunca provê espaços como os "escovódromos" para realizar a escovação supervisionada dos educandos.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A escola sempre realiza ações de manutenção e conservação de suas instalações físicas.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola na maioria das vezes tem procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes.	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O botijão de gás sempre atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No ambiente escolar, são comercializados alimentos aos alunos?  Sim  Não

- Cantina própria da escola
- No mesmo local onde é distribuída a alimentação escolar (p. ex., janela da cozinha ou refeitório)
- Na Secretaria ou Sala da Diretoria da escola
- Em sala de aula
- Cantina arrendada/ terceirizada
- Por ambulante dentro da escola
- Por ambulante fora da escola, mas acessível aos alunos
- Outro. Qual?

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 6 – Equipamentos – Infraestrutura

3.3 - Outro(s) dicionário(s)	120	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
3.4 - Livros de literatura infantil	100	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	2.000
3.5 - Livros de literatura infanto-juvenil	4	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	3.000
3.6 - Livros paradidáticos	400	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
3.7 - Acervo de filmes nacionais	0	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	10
<b>4 - Processamento de dados</b>			
4.1 - Computador(es) para sala de informática	20	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	40
4.2 - Computador(es) para administração/ docentes	15	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	20
4.3 - Scanner(s)	0	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	3
4.4 - Guilhotina(s) de papel	1	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
4.5 - Impressora(s) jato de tinta, laser ou fotocopadora	0	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	4
<b>5 - Mobiliário em geral</b>			
5.1 - Carteira(s)	780	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
5.2 - Cadeira(s)	780	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
5.3 - Mesa(s) tipo escrivaninha	32	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

## Dimensão 6 – Materiais e Equipamentos – Infraestrutura

Materias e Equipamentos	5.11 - Mesa(s) para impressora	3	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	5.12 - Estante(s) para biblioteca	8	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	5.13 - Quadro(s) para sala de aula	20	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	5.14 - Quadro(s) tipo mural	20	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	<b>6 - Aparelho para laboratório</b>			
	6.1 - Microscópio(s)	6	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	9
	<b>7 - Aparelhos em geral</b>			
	7.1 - Bebedouro(s) elétrico(s)	6	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	7.2 - Circulador(es) de ar	0	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	7.3 - Máquina(s) de lavar roupa	1	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	1
	7.4 - Aparelho(s) de telefone	8	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	7.5 - Lixeira(s)	30	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	
	7.6 - Contêiner(es) para lixo reciclável	4	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	2
	<b>8 - Cultura e Artes</b>			
	8.1 - Instrumentos circenses	0	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	20

Fonte: PDDE Interativo (2018).

continua....

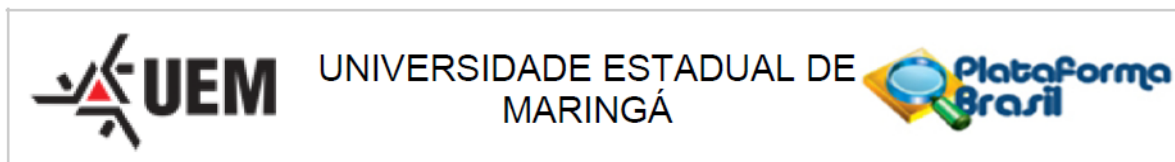


## Dimensão 6 – Infraestrutura – Perguntas

PERGUNTA(S)		sempre	na maioria das vezes	às vezes	nunca
A escola na maioria das vezes dispõe de material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes, e outros itens).	✓	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escola nunca dispõe de materiais pedagógicos e didáticos do tipo acessível.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A escola sempre dispõe de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas sempre são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças.	✓	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nunca há livros e brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e acessível às crianças para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de impurrar, etc.).	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Os materiais didáticos acessíveis às vezes são produzidos antecipadamente e disponibilizados aos educandos com deficiência para utilização conjunta com demais educandos.	✓	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: PDDE Interativo (2018).

## ANEXO H COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO PLATAFORMA BRASIL

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Projeto de Pesquisa: O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como mecanismo de regulação da política de gestão escolar no Brasil (2012-2016)

**Pesquisador:** RAQUEL ANGELA SPECK

**Versão:** 1

**CAAE:** 66948916.8.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 034352/2017

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Projeto de Pesquisa: O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como mecanismo de regulação da política de gestão escolar no Brasil (2012-2016) que tem como pesquisador responsável RAQUEL ANGELA SPECK, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Maringá em 11/04/2017 às 14:59.

## ANEXO I DECLARAÇÃO DE ACEITE DA SEED



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



PROTOCOLO Nº 14.448.602-1

**DECLARAÇÃO**

Curitiba, 20 de fevereiro de 2017.

Senhor Coordenador:

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como mecanismo de regulação da política de gestão escolar no Brasil (2012 – 2016)", com pesquisa realizada pela aluna Raquel Angela Speck, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Universidade Estadual de Maringá - UEM, para realização de pesquisa com Professores e Diretores dos Estabelecimentos de Ensino e NRE de Toledo, vinculados a esta Secretaria.

Note-se que o presente trabalho deve seguir a Resolução nº 466/2012 (CNS) e complementares.

Atenciosamente,

Ines Carnieletto  
Superintendente da Educação  
Decreto nº 6186/17

## ANEXO J AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NRE-TOLEDO



**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO**



## DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA QUANTO A PESQUISA

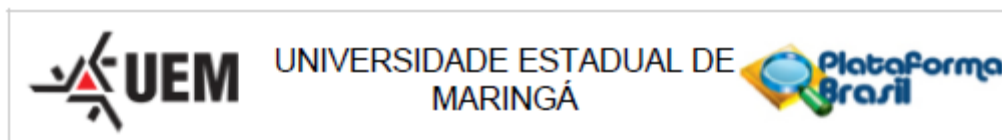
Eu, Rejane Sirlei München, Coordenadora da Equipe de Educação Básica do Núcleo Regional de Educação de Toledo, declaro que este Núcleo está ciente e concorda com que a Sra. Raquel Angela Speck realize pesquisas na base de dados do PDDE Interativo, conforme carta de solicitação de colaboração para pesquisa por esta apresentada no dia 22 de agosto de 2017. O critério para que a pesquisa ocorra foi definido da seguinte forma: a pesquisadora vem até a sede do NRE e utiliza um computador de um dos técnicos, já logado.

Toledo, 16 de outubro de 2017.

Rejane Sirlei München

*Rejane S. München*  
RG: 5.450.633-3  
Núcleo Regional de Educação  
Coordenação Educação Básica  
Coordenação Jogos Escolares do Paraná

## ANEXO K PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Projeto de Pesquisa: O Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDDE Interativo) como mecanismo de regulação da política de gestão escolar no Brasil (2012-2016)

**Pesquisador:** RAQUEL ANGELA SPECK

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66048916.8.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.091.931

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

**Objetivo da Pesquisa:**

O projeto de pesquisa objetiva identificar questões subjacentes à regulação das políticas em educação, especificamente, àquelas relacionadas à gestão escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa exploratória (objetivando maior conhecimento da realidade a ser investigada)- Pesquisa descritiva- Pesquisa explicativa - Revisão de literatura- Pesquisa documental- Reuniões com os gestores (direção e coordenação e professores) envolvidos- Levantamento de campo- Aplicação de questionários para gestores e professores da rede pública.

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.091.931

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. Recomenda-se atualizar o endereço do CEP no TCLE. Inserir o endereço do CEP da UEM, ao invés da UFPR.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_822533.pdf	07/04/2017 16:25:29		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/04/2017 16:24:31	RAQUEL ANGELA SPECK	Aceito
Outros	Questionario_PDDE_Interativo.pdf	06/03/2017 17:10:33	RAQUEL ANGELA SPECK	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_SEED.pdf	06/03/2017 17:06:33	RAQUEL ANGELA SPECK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/02/2017 14:27:43	RAQUEL ANGELA SPECK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Detalhado.pdf	28/11/2016 19:53:45	RAQUEL ANGELA SPECK	Aceito

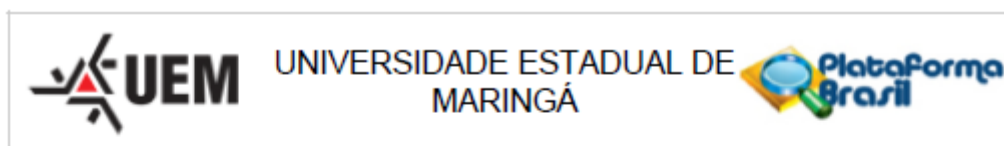
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.091.931

MARINGÁ, 31 de Maio de 2017

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário      **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR      **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597      **Fax:** (44)3011-4444      **E-mail:** copep@uem.br