



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**

**ADOÇÃO DE SISTEMA PRIVADO DE ENSINO POR ESCOLAS DA REDE  
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**Fabírcia Estevão da Silva**

**Brasília- DF**  
**2020**

Fabrcia Estevo da Silva

ADOÇÃO DE SISTEMA PRIVADO DE ENSINO POR ESCOLAS DA REDE PÚBLICA  
DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito para obtenção do título de mestre, na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação – PPGE.

Orientadora: Profa. Dra. Nathalia Cassettari

Brasília - DF  
2020

## Ficha catalográfica

Fabírcia Estevão da Silva

ADOÇÃO DE SISTEMA PRIVADO DE ENSINO POR ESCOLAS DA REDE PÚBLICA  
DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito para obtenção do título de mestre, na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação – PPGE.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Nathália Cassettari - Presidente da Banca  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião - Membro externo  
Universidade de Campinas

---

Profa. Dra. Cristina Helena Almeida de Carvalho – Membro interno  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes Costa - Suplente  
Universidade de Brasília

Ao concluir esta dissertação, quero agradecer...

... à professora Nathália Cassettari por ter aceitado o desafio de percorrer, junto comigo, essa trajetória acadêmica. Foi um processo de aprendizado mútuo em que eu aprendia a ser pesquisadora ao mesmo tempo em que ela aprendia a ser orientadora. Não há palavras para agradecer a orientação sempre dedicada e competente, as ligações, os áudios e mensagens com as observações feitas da forma mais doce possível. Registro, aqui, a minha admiração, respeito e gratidão pela oportunidade de aprender.

... à Secretaria de Educação do Distrito Federal que permitiu o afastamento para estudos possibilitando a dedicação exclusiva à pesquisa e o meu desenvolvimento profissional. Aos colegas de trabalho e sujeitos entrevistados que contribuíram com o objeto de estudo.

... às professoras Theresa Adrião, Cristina Almeida e Ana Sheila Fernandes pela disponibilidade de participarem da banca, pelas contribuições valiosas que enriqueceram a pesquisa desde o momento da qualificação até a defesa.

... à Adna Oliveira, Maria dos Remédios e Jussara Limeira que foram companheiras por todo período de mestrado, estiveram ao meu lado dividindo as angústias, trocando experiências e principalmente sendo a palavra amiga que me encorajava nos momentos difíceis. Quero ainda expressar minha gratidão ao grupo de pesquisa GEPFAPE nas pessoas das professoras Shirleide e Kátia Curado que me acolheram e propiciaram momentos de muita aprendizagem. Agradeço ainda as colegas de orientação Adriana Mitiko e Erica Melo que contribuíram com a leitura atenta do meu trabalho.

... à minha família (pais, irmão, esposo e filhos) que vivenciou comigo o período do mestrado, marcado por um dia a dia cercado de livros e computador e porque toleraram, muitas vezes, meu mau humor em determinados momentos da pesquisa. Em especial a Priscila, minha cunhada e afilhada, que foi uma ajuda super importante. Eu amo vocês!

... aos meus amigos, não consigo nomeá-los nesse momento, mas, sou grata a todos e a cada um de vocês. Obrigada por terem suportado as minhas “faltas” e por serem compreensíveis em minhas constantes ausências. Obrigada por acreditarem em mim, pela torcida e por todo carinho!

... por todas estas pessoas e outras que, por lapso ou por limite de escrita, não foram especificamente referidas, eu digo...

Muito Obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como ocorreu a implantação de sistema privado de ensino em escolas da rede pública do Distrito Federal – especificamente em 6 escolas da região administrativa de Samambaia. Para tanto, houve a identificação das características e atuação dos atores privados que possibilitaram tal parceria, sendo eles o Projeto Acorde e o Instituto Alfa e Beto. A investigação demonstrou que se trata de uma parceria que ocorreu por iniciativa dos gestores escolares e sem formalização por parte da Secretaria de Educação do DF, portanto, trata-se de um acordo peculiar que não envolve financiamento do setor público para aquisição do SPE, mas que estabeleceu um currículo diferente da sua rede de ensino ao implantar o sistema do Instituto Alfa e Beto nessas escolas. Os resultados encontrados na pesquisa apontam que a principal motivação dos gestores para adotarem SPE está vinculada a aprendizagem dos estudantes e que os atores privados encontraram espaço para atuação na rede de ensino do DF suprindo necessidades que não eram atendidas a contento pela SEEDF. Contudo, essa parceria traz implicações para o trabalho pedagógico das escolas e atuação dos gestores escolares e professores induzindo a uma gestão escolar voltada aos preceitos do gerencialismo.

**Palavras-chave:** Privatização da educação. Sistema Privado de Ensino. Instituto Raiar. Instituto Alfa e Beto.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the occurrence of the implementation of a private education system in public schools in the Federal District, specifically in 6 schools in the administrative region of Samambaia. For that, there was the identification of the characteristics and performance of the private actors that enabled such a partnership, being the Projeto Acorde and the Instituto Alfa e Beto. The investigation begins that it is a partnership that occurs at the initiative of school managers and without formalization by the Department of Education of the DF, therefore, it is a peculiar agreement that does not involve public sector financing for the acquisition of the SPE, but which uses a different curriculum from its education network when implementing the system of Instituto Alpha e Beto in these schools. The results found in the research show that the main motivation of managers to adopt SPE is linked to student learning and that private participants inhabit space to work in the DF school system, supplying needs that were not met and satisfied by SEEDF. However, this partnership brings implementations for the pedagogical work of schools and the performance of school managers and teachers, inducing school management focused on the precepts of managerialism.

**Keywords:** Privatization of Education. Private Teaching System. Instituto Rairar. Instituto Alfa e Beto.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura – 1990 – 2014 .....	36
Quadro 2 - Municípios paulistas que declararam ter adquirido SPE no período de 1996 a 2006 .....	45
Quadro 3 - Número de municípios paulistas que adotaram sistemas privados de ensino por grupo empresarial, entre 1998 - 2010.....	46
Quadro 4 - Valor nominal aproximado do SPE por aluno/ano nas etapas atendidas em 2013 (RS).....	47
Quadro 5 - Produtos e serviços oferecidos pelas empresas COC/Name; Objetivo/Some; Positivo/Sabe ao setor público.....	48
Quadro 6 - Secretários de Educação do Distrito Federal – 2011 a 2019.....	63
Quadro 7 - Coordenações Regionais de Ensino e respectivas regiões administrativas do DF.	65
Quadro 8 - IDEB das escolas que estabeleceram parceria com Projeto Acorde .....	69
Quadro 9 - Formas de provimento de gestores do Distrito Federal.....	72
Quadro 10 - Período de Atuação do Projeto Acorde nas Escolas de Samambaia – DF.....	87
Quadro 11 - Tarefas e Instrumentos de gerenciamento pedagógico .....	101
Quadro 12 - Diagnóstico e ação corretiva proposta pelo IAB.....	102
Quadro 13 - Resultados do Programa IAB nas turmas de 1º ano da Escola 5 nas disciplinas de português e matemática em 2019 .....	168



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura e Organização da Secretaria .....	64
Figura 2 - Organização Pedagógica do Projeto Acorde Implantada nas Escolas .....	81
Figura 3 - Planilha de resultados do simulado.....	83
Figura 4 - Estrutura do Programa IAB .....	104
Figura 5 - Agenda do professor: registro da frequência dos estudantes.....	106
Figura 6 - Etapas do processo de parceria do Projeto Acorde com as escolas 1 e 2 .....	114
Figura 7 - Etapas do processo de parceria do Projeto Acorde com as escolas 3 a 6 .....	118
Figura 8 - Motivações dos gestores para firmarem parceria com o Projeto Acorde .....	138
Figura 9 - Desempenho geral dos estudantes atendidos pelo IAB no ano 2016 em Língua Portuguesa. ....	166
Figura 10 - Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa atendidos pelo IAB no ano 2016 na escola 1 .....	167

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do levantamento bibliográfico por banco de dados (2008 – 2018).....	23
Tabela 2 - Dados do levantamento bibliográfico por tipo de trabalho (2008 – 2018) .....	24
Tabela 3 - Perfil das escolas pesquisadas e quantitativo de turmas atendidas pelo IAB.....	30
Tabela 4 - Premiação Acorde 2017 .....	85
Tabela 5 - Desempenho na Prova Brasil 2007 por escolas que utilizavam sistema de ensino estruturado. ....	105
Tabela 6 - Programa de Alfa e Beto de Alfabetização .....	107
Tabela 7 - Perfil dos gestores das escolas pesquisadas .....	112
Tabela 8 - Quantidade de professores temporários e efetivos por escola em 2020.....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEB	Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília
CED	Centro Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEM	Centro de Ensino Médio
CEMI	Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
CEP	Centro de Educação Profissional
CEPI	Centro de Educação de Primeira Infância
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIEF	Centro Integrado de Educação Física
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CLADE	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
COC	Colégio Oswaldo Cruz
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPI	Coordenação Pedagógica Individual
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
CRESAM	Coordenadoria Regional de Ensino de Samambaia
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Escola classe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Parque
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDF	Governo do Distrito Federal
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
IAB	Instituto Alfa e Beto
IAB	Instituto Alfa e Beto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-governamental
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAD	procedimento administrativo disciplinar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEAC	Planejar, Executar, Avaliar, Corrigir
PEENM	Prêmio Educacional do Novo Milênio
PJF	Projeto Jovem do Futuro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parceria público-privada
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SABE	Sistema Aprende Brasil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIGIAB	Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto
SINPRO	Sindicato dos Professores
SOME	Sistema Objetivo Municipal de Ensino
SPE	Sistema Privado de Ensino
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TPE	Todos pela Educação
UEs	Unidades Escolares
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIEB	Unidade Regional de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>Percurso Metodológico.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 A Reestruturação do Estado .....</b>	<b>37</b>
<b>1.2 Os sistemas privados de ensino.....</b>	<b>44</b>
<b>1.3 Implicações da adoção de SPE no trabalho docente .....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 2 – O SISTEMA EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1 O Distrito Federal – breve caracterização .....</b>	<b>57</b>
<b>2.2 A Educação Básica no Distrito Federal e a Rede de Ensino .....</b>	<b>58</b>
<b>2.3 A Secretaria de Educação do Distrito Federal.....</b>	<b>62</b>
<b>2.4 Coordenação Regional de Ensino de Samambaia .....</b>	<b>67</b>
<b>2.5 Gestão Democrática nas Unidades Escolares.....</b>	<b>71</b>
<b>2.6 Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal .....</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO 3 – PROJETO ACORDE E INSTITUTO ALFA E BETO: GRUPOS PRIVADOS NA ADOÇÃO DE SISTEMA DE ENSINO NO DISTRITO FEDERAL....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Sobre o Projeto Acorde .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 A Premiação por Desempenho .....</b>	<b>83</b>
<b>3.3 Parceria do Projeto Acorde com o Instituto Alfa e Beto.....</b>	<b>85</b>
<b>3.4 O Instituto Alfa e Beto.....</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO 4 - ADOÇÃO DE SISTEMA PRIVADO DE ENSINO POR ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL .....</b>	<b>111</b>
<b>4.1 O estabelecimento da Parceria .....</b>	<b>112</b>
<b>4.2 Motivações dos gestores escolares para estabelecerem parceria com o Projeto Acorde .....</b>	<b>125</b>
<b>4.3 A posição da Secretaria de Educação do Distrito Federal sobre a parceria.....</b>	<b>138</b>
<b>4.4 Algumas implicações da parceria para o trabalho das escolas .....</b>	<b>141</b>
<b>4.5 Aderências, resistências e desistências.....</b>	<b>147</b>
<b>4.6 Avaliação dos gestores sobre a implantação de SPE .....</b>	<b>158</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE A – QUADRO DE TRABALHOS DA CAPES .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO DE TRABALHOS DA BDTD .....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE C – QUADRO DE ARTIGOS SCIELO.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE.....</b>	<b>190</b>

<b>APENDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA ACORDE .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES DAS ESCOLAS .....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE SAMAMBAIA.....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DO INSTITUTO ALFA E BETO .....</b>	<b>195</b>
<b>APENDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETARIO DE EDUCAÇÃO VIAMÃO – RS .....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO ACORDE.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO .....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO C – TABELA DE COLETA DE DADOS MENSIS IAB .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO D – PSICOGÊNESE DA ESCOLA 1 - 2013 .....</b>	<b>206</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo surge a partir da minha experiência profissional como gestora de uma escola da rede pública de ensino do DF, onde vivenciei a implementação de um sistema privado de ensino<sup>1</sup> (SPE) e pude observar muitos conflitos e diversas contradições no decorrer do processo. Esse fato, motivou-me pesquisar a temática. Tal implementação foi possível devido a uma parceria<sup>2</sup> que foi estabelecida entre a escola e o Projeto Acorde<sup>3</sup>.

A efetivação da parceria com o Projeto Acorde se deu no ano de 2013. Era meu primeiro ano como gestora escolar. Mediante a satisfação de ter sido escolhida para dirigir a escola e em meio a grandes expectativas, encontrei-me diante de um grande desafio e infelizmente, sentia-me um tanto quanto despreparada para tal. Cabe acrescentar que assumi a função de direção após três anos de sala de aula nesta mesma unidade escolar, anteriormente, havia trabalhado por nove anos, como professora, em escolas da rede privada de ensino do DF.

No momento que assumi a gestão fui procurada por uma consultora do Projeto Acorde. Segundo ela, o projeto tinha como objetivo auxiliar escolas a elevarem os resultados de aprendizagem e impactar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A proposta inicial era que o projeto ofereceria apoio à gestão e faria investimentos<sup>4</sup> na escola para elevar seus resultados, conforme será discutido no capítulo 3.

Nos primeiros anos de parceria, 2013 a 2015, a atuação do Acorde teve como foco o aperfeiçoamento da capacitação dos gestores, por entenderem que o problema dos baixos índices educacionais estivesse relacionado com a gestão. Investiram na formação dos gestores, buscando instituir indicadores de qualidade e metas que poderiam ser alcançadas por meio de avaliações internas, inclusive oferecendo premiações pelos resultados<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Os Sistemas privados de ensino são compostos por um conjunto de produtos e serviços, que englobam material didático, assessoria à gestão e formação de professores. São elaborados pelo setor privado e oferecidos às escolas públicas como uma estratégia para ampliação de seu mercado.

<sup>2</sup> O termo parceria está sendo utilizado de acordo com a definição do dicionário “Acordo, união ou contrato firmado entre indivíduos ou empresas que têm o mesmo propósito”. Ver em <https://www.dicio.com.br/parceria/>. Optamos por utilizar esse vocábulo porque aparece no termo de compromisso firmado entre as escolas e o Projeto Acorde. Não se trata de uma parceria público-privada, pois não se adequa a legislação que regula tal modalidade, ou seja, não envolve contraprestação pecuniária do setor público.

<sup>3</sup> O Projeto Acorde é uma instituição sem fins lucrativos que tem como objetivo oferecer soluções de ensino-aprendizagem para escolas públicas. Não apresentava uma identidade jurídica quando firmou o acordo com as escolas de Samambaia – DF, porém, em 2019 iniciou um processo de formalização legal como associação sem fins lucrativos. Suas principais características serão apresentadas no capítulo 3.

<sup>4</sup> Os investimentos referem-se a premiações que poderiam ser alcançadas a partir do cumprimento de metas. Tratava-se de valores em pecúnia que deveriam ser utilizados para melhoria na escola que de alguma forma impactassem o resultado das aprendizagens dos estudantes. Poderia ser utilizado para compra de materiais pedagógicos, equipamentos eletrônicos ou reforma e construção de espaços.

<sup>5</sup> Os indicadores e metas de aprendizagem instituídos pelo Acorde serão apresentados no capítulo 3.



Ao não alcançarem os resultados almejados com a estratégia inicial, o Acorde optou por adotar um sistema privado de ensino em 2016. A empresa escolhida foi o Instituto Alfa e Beto<sup>6</sup> (IAB). O Projeto Acorde decidiu unilateralmente pela adoção do sistema, ou seja, sem a participação dos gestores das escolas. Uma vez tomada essa decisão, informaram aos gestores que implantar o sistema privado era requisito obrigatório para manutenção da parceria. Caso a escola não desejasse aderir ao IAB a parceria com o Acorde não seria mantida.

Foram apresentados resultados obtidos pelo IAB em outros Estados e Municípios, garantindo que o programa de alfabetização já tinha sido utilizado por mais de 2 milhões de alunos, em mais de 8 redes estaduais e 1000 municípios apresentando resultados impressionantes. A proposta era implantar o programa do IAB para os alunos do 1º ano do ensino fundamental e a cada ano ampliar em mais uma série/ano até que toda escola utilizasse o sistema, da educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

O Instituto Alfa e Beto ficou responsável por: fornecer o material didático para educadores e estudantes, realizar o processo de formação/treinamento para uso do material, acompanhar o processo por meio de visitas técnicas às escolas e reuniões com os professores e disponibilizar as avaliações dos estudantes e análise dos dados.

Fizeram a implantação do sistema do IAB em 2016. No ano seguinte, cursei uma disciplina do mestrado, como aluna especial, na Universidade de Brasília. Até então, estava distante da Universidade e foi uma oportunidade de atualização e aproximação do mundo acadêmico. As leituras e discussões fizeram-me entrar num momento de intensa reflexão sobre a profissão e especialmente, sobre minha atuação como gestora. Comecei a compreender minhas angústias com relação ao processo de implementação do SPE e perceber os projetos de educação e sociedade que se encontravam em disputa, relacionados com os modos de produção do conhecimento e com as relações sociais.

A partir da minha formação acadêmica, possibilitei a abertura de um espaço de reflexão sobre a prática da escola nas coordenações coletivas<sup>7</sup>. Vivenciamos, gestão e professores (as), vários momentos de discussões, análises e interpretação da escolha que tínhamos feito, tentando compreender se essa escolha era adequada ao projeto de educação que defendíamos. Tais

---

<sup>6</sup> O Instituto Alfa e Beto é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que tem como objetivo contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover transformação das políticas públicas em educação. (OLIVEIRA, [2019]).

<sup>7</sup> De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, as quartas-feiras são destinadas à coordenação coletiva dos professores, assim, uma vez por semana reúnem-se professores e gestores para planejamento e formação continuada.

reflexões culminaram na decisão coletiva pelo encerramento da parceria, após o segundo ano de experimentação do SPE.

Com base nas leituras realizadas durante a disciplina e em minha experiência profissional, atuando como gestora, constatei limitações durante o uso do programa do IAB e da parceria com o Projeto Acorde. Posteriormente, minha inquietação quanto ao assunto transformou-se em objeto de estudo, principalmente após constatar que mais uma escola, dentre as 6 (seis) que aderiram a parceria, desistiu do processo, fato que instigou ainda mais a necessidade de compreender o processo de implantação do SPE e as razões que levaram os gestores a estabelecerem tal parceria.

Quando falamos em privatização o senso comum nos leva a imaginar processos de transferência, venda de propriedade do público para o privado, no entanto, um olhar atento e investigativo é capaz de constatar processos de privatização que ocorrem por dentro da gestão pública.

A privatização da educação é um processo histórico, complexo, marcado por avanços e recuos, que envolve a disputa por projetos societários distintos. Os atores privados que vêm adentrando o setor público são diversos. Segundo Peroni (2018) são sujeitos individuais, coletivos, às vezes, organizados em redes, que atuam de diversas maneiras: assumindo processos pedagógicos e de gestão; atuando na execução dos serviços públicos (formação de professores, avaliação e monitoramento do ensino); direcionando as políticas públicas educacionais (fazendo pressão por determinadas pautas educacionais e fomentando o debate público na sociedade); produzindo pesquisas e análises sobre as políticas públicas, dentre outras formas.

A autora destaca que os processos de privatização da educação redefinem o papel do Estado. Este continua responsável pelo acesso à educação, no entanto, esses atores passam, cada vez mais, a determinar o conteúdo pedagógico e de gestão da escola. Embora, sejam atores diversos carregam uma lógica comum que é a mercadológica. Assim, buscam impor princípios de mercado na esfera pública, instituindo princípios como: concorrência, competição e eficiência.

Por privatização da educação entende-se nesse estudo: “medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (ADRIÃO, 2018, p. 9).

Adrião (2018) sintetiza as formas de privatização em três dimensões: da oferta educacional, da educação pública e do currículo. Destaca formas de privatização da educação

básica que estão ocorrendo no Brasil, como a defesa ao *homeschooling*<sup>8</sup> e a implantação de sistemas privados de ensino.

No Distrito Federal, assim como em muitos outros estados e municípios brasileiros, o setor privado vem ampliando sua atuação na educação pública. É possível observar essa tendência também no DF, por exemplo, na oferta de educação infantil por meio de creches conveniadas e na adoção de sistemas privados de ensino por escolas da rede, objeto desta dissertação.

O processo de privatização da educação no Brasil ganha força e novos contornos a partir dos anos 1990, com a ascensão do neoliberalismo e das reformas de Estado dele decorrentes. Nesta perspectiva, o Estado é criticado por não ser capaz de gerir e executar as políticas sociais (inclusive as educacionais) com a devida qualidade, devendo assumir o papel de regulador.

Conforme expressa o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>9</sup>:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

Ball e Youdell (2007) caracterizam essa tendência política como estratégias de privatização do setor público e distinguem dois tipos principais: endógena e exógena. A primeira refere-se à incorporação de técnicas e práticas do setor privado pelo setor público e a segunda relaciona-se à abertura do setor público para participação do setor privado.

Os autores ponderam que há uma tendência para a privatização da educação pública que vem sendo travestida da linguagem de “reforma educacional”, mas que se refere a um projeto que trata a educação como mercadoria, um serviço a ser vendido para clientes, ou seja, uma forma de privatizar setores do ensino público. Uma privatização que em muitos casos, ocorre por dentro do sistema, de forma oculta.

É possível observar processos que não transferem diretamente a propriedade ou a gestão da educação, porém, que adentram as escolas públicas. Como exemplos, podem ser citadas a assessoria para a gestão escolar e para formação de professores e a oferta de material didático.

A privatização da educação tem se tornado uma prática recorrente e sido objeto de pesquisa de inúmeros trabalhos: Adrião *et al.* (2009); Adrião, *et al.* (2012); Ball e Youdell

---

<sup>8</sup> Ensino domiciliar.

<sup>9</sup> Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.

(2007); Freitas (2018); Peroni (2013); Ruiz e Peroni (2017) são algumas das referências utilizadas nesta dissertação que buscam compreender suas implicações para o ensino público. Esses autores entendem que a inserção do privado altera a natureza do público que passa a se voltar para a lógica do lucro.

No caso dos sistemas privados de ensino o que se observa é que há uma transferência para o setor privado da definição do que deve ser ensinado, além dos processos de monitoramento do ensino e da avaliação da aprendizagem. Adrião (2009) apresenta a composição dos Sistemas Privados de Ensino:

Tais “sistemas” são compostos por um conjunto de produtos e serviços elaborados por instituições privadas de ensino que, num esforço para diversificar sua inserção no mercado educacional, criaram departamentos específicos com o objetivo de vender às prefeituras material apostilado, formação continuada para professores e gestores escolares, sistemáticas de avaliação e acompanhamento das atividades docentes por meio de portais na internet, entre outros serviços. Ao que parece, buscam variar os produtos oferecidos de maneira a atender a todas as etapas de escolaridade que estejam sob a responsabilidade do município-cliente. (ADRIÃO, 2009, p. 59).

Para a autora, as apostilas comercializadas por editoras privadas introduziram-se no setor público, sobretudo, a partir do movimento de municipalização do ensino e após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997. Esses processos estimularam a efetivação de parcerias público-privadas na educação. De acordo com a autora, houve um aumento crescente e significativo a partir do ano 2000, atingindo em 2015, um total de 144 parcerias para adoção de sistema privado de ensino nos municípios paulistas.

No entanto, o processo de municipalização, não se aplica ao Distrito Federal, pois não se trata de um Estado e não possui municípios, é um território autônomo, constituído por trinta e uma (31) regiões administrativas. Nesse caso, o DF é quem atua, prioritariamente, em toda a educação básica.

Com intenção de contribuir com o debate e visando colaborar com as reflexões sobre a temática, esse estudo pretende **investigar o processo de adoção de sistema privado de ensino em seis escolas públicas do Distrito Federal.**

Cabe adiantar que a adoção de tal sistema foi viabilizada pela parceria entre o Projeto Acorde e os gestores das escolas, sem que houvesse qualquer tipo de acordo formal envolvendo a SEEDF. O foco deste estudo recairá sobre o processo de estabelecimento da parceria, tentando compreender os motivos que levaram os gestores a buscá-la.

Importante esclarecer que o processo envolveu duas instituições privadas: a primeira, Projeto Acorde, surge com o objetivo de “apoiar a equipe gestora, coordenação e professores no que for necessário para que o processo de ensino seja cada vez mais bem sucedido” (Anexo A). A segunda, Instituto Alfa e Beto (IAB), tem a intenção de desenvolver soluções educacionais para a Educação Infantil e Alfabetização de séries iniciais do ensino fundamental. (OLIVEIRA, [2019]).

A justificativa que pauta a relevância em se estudar a adoção de sistema privado de ensino é a necessidade de reforçar as reflexões dessa temática, especialmente, no âmbito do Distrito Federal, uma vez que não se encontram investigações acadêmicas sobre o assunto nessa unidade federativa. O aprofundamento em sua natureza de estudo é relevante para compreender fatores e razões que levam escolas/gestores a estabelecerem esse tipo de parceria e as particularidades no DF, além da reflexão e avaliação dos gestores escolares sobre essa parceria.

Frente a essas considerações, que delineiam a problemática do estudo, definimos nossa questão central de pesquisa: **Como se deu o processo de adoção de sistema privado de ensino em escolas públicas do Distrito Federal?**

Atrelado a essa questão elencamos quatro objetivos específicos: 1) Compreender o debate acadêmico em torno dos processos de privatização da educação, em especial, no que se refere aos sistemas privados de ensino; 2) Abordar o contexto em que ocorre a adoção do SPE estudado, apresentando o sistema educacional do DF, sua organização e papel na implementação do SPE nas escolas de Samambaia – DF; 3) investigar as principais características e a forma de atuação do Projeto Acorde e Instituto Alfa e Beto e 4) analisar as razões que levaram os gestores escolares a adotarem SPE em suas escolas e sua avaliação sobre a experiência.

Para a consecução dos objetivos acima expostos foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos que serão detalhados a seguir.

### **Percurso Metodológico**

Para discutirmos os elementos teóricos da privatização da educação e adoção de sistema privado de ensino por escolas públicas foi necessário percorrer um caminho metodológico que permitisse compreender o objeto de estudo em sua complexidade.

Utilizando a definição de Gamboa (2006, p. 50), método é “a maneira de relacionar-se com o sujeito e o objeto ou como caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza

frente ao objeto que o desafia.” De acordo com o autor é a natureza do objeto que determina o método e não o contrário.

A partir dessa perspectiva apresentaremos os procedimentos metodológicos que seguimos para construir a presente investigação. O estudo foi dividido em cinco fases tendo em vista os objetivos definidos para pesquisa: 1) a revisão da literatura sobre a privatização da educação no contexto da adoção de sistemas privados de ensino por redes de ensino pública; 2) a coleta de documentos e análise de dados sobre a rede de ensino do DF e as particularidades da Coordenação Regional de Samambaia; 3) a coleta de documentos e análise de dados sobre a atuação do Projeto Acorde e do Instituto Alfa e Beto; 4) as entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares, Coordenador da Regional de Ensino de Samambaia, Coordenadora do Programa IAB e Secretário de Educação do município de Viamão – RS e 5) a análise dos dados a partir das informações advindas dos diferentes instrumentos de pesquisa e associados ao referencial teórico, a fim de compreender o processo estudado.

Na primeira etapa realizamos um levantamento da produção científica sobre o tema, com objetivo de levantar as pesquisas já realizadas sobre o assunto para leitura e sistematização das principais ideias, conforme aponta Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2012, p. 32).

Creswell (2007) contribui explicando que a revisão da literatura tem vários objetivos: compartilhar com o leitor os resultados de outras pesquisas que se relacionam ao objeto de estudo; correlacionar o estudo mediante uma corrente mais ampla na literatura, preenchendo lacunas e ampliando investigações, além de estabelecer a importância da pesquisa e comparar os resultados com o de outros estudos.

Desse modo, no levantamento das produções foram considerados teses, dissertações e artigos, armazenados nas seguintes bases de dados: catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, Scientific Electronic Library Online SciELO - <http://www.scielo.br/>; publicados entre os anos de 2008 a 2018.

Os trabalhos foram selecionados a partir da busca pelos seguintes termos: Sistema Privado de Ensino – Privatização da Educação – Instituto Alfa e Beto. Com intuito de refinar a busca utilizamos a aplicação dos filtros: educação, ciências humanas, anos 2008 a 2018.

A partir dos descritores e filtros foram encontrados 60 trabalhos, sendo 16 da CAPES, 36 da BDTD e 08 artigos do SciELO. A tabela abaixo apresenta o levantamento bibliográfico por banco de dados:

Tabela 1 - Dados do levantamento bibliográfico por banco de dados (2008 – 2018)

<b>Termo utilizado na busca</b>	<b>CAPES</b>	<b>BDTD</b>	<b>SciELO</b>	<b>Total Geral</b>
Sistema privado de ensino	05	14	01	20
Privatização da educação	07	20	07	34
Instituto alfa e beto	04	2	00	06
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>08</b>	<b>60</b>

Fonte: Banco de dados CAPES, BDTD e SCIELO. Elaboração própria.

Após a leitura minuciosa dos resumos excluímos os trabalhos que não se relacionavam diretamente com a temática estudada, por exemplo, os estudos que investigavam outras formas de privatização da educação como a subvenção pública de vagas para educação infantil, políticas para o ensino superior ou *homeschooling*. Excluímos ainda 3 (três) trabalhos que se repetiram nas bases de dados, portanto, foram excluídos em sua duplicidade. Selecionamos, então, após a separação preliminar por meio dos resumos 25 (vinte e cinco) trabalhos, sendo 7 (sete) artigos, 17 (dezessete) dissertações e uma tese.

Ressaltamos ainda que utilizamos outros estudos e diversos artigos que não apareceram na busca das plataformas que citamos acima, porém, que foram lidos por indicação da orientadora ou a partir da leitura dos artigos que citavam esses estudos. Portanto, também compuseram a revisão da literatura desta pesquisa e podem aparecer ao longo do trabalho com sua devida referência bibliográfica.

A tabela abaixo apresenta o levantamento bibliográfico por tipo de trabalho. Os estudos foram analisados, organizados por ordem de natureza, ano, título, autor e instituição. (APÊNDICES A, B e C).

Tabela 2 - Dados do levantamento bibliográfico por tipo de trabalho (2008 – 2018)

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Trabalhos encontrados a partir dos descritores</b>	<b>Trabalhos que abordam a temática da adoção de SPE por iniciativa de gestores escolares</b>
Teses e Dissertações	18	0
Artigos	07	0
Total Geral	25	0

Fonte: Banco de dados CAPES, BDTD e SCIELO. Elaboração própria.

A partir da leitura integral dos 25 trabalhos foi possível perceber que a maioria das teses e dissertações foram realizadas na região sudeste. Dentre as 18 dissertações e tese verificamos que 9 delas, portanto, (50%) dos trabalhos catalogados foram realizados em municípios paulistas. Quatro pesquisas foram realizadas na região sul do país (22%) e um terceiro grupo investigou a região centro-oeste com dois estudos (11%). Identificamos ainda três estudos que fizeram pesquisas mais genéricas sem identificar a região pesquisada. Não encontramos nenhuma pesquisa sobre a temática no Distrito Federal, fato que reforça a importância do nosso estudo.

A grande quantidade de pesquisas realizadas na região sudeste reforça a tendência pontuada por Adrião *et al.* (2009) de crescimento das parcerias entre os municípios paulistas e empresas para aquisição de sistemas privados de ensino. As autoras analisaram as parcerias público-privadas no estado de São Paulo entre os anos de 1997 a 2006. Os resultados obtidos apontaram que os municípios paulistas, sobretudo os de pequeno porte, com até 50 mil habitantes, passaram buscar suporte pedagógico junto às empresas privadas, especialmente, após o processo de municipalização do ensino fundamental desencadeado com a aprovação do Fundeb. De acordo com as autoras, houve um aumento significativo do número de parcerias a partir do ano 2000, atingindo em 2015 um total de 144 parcerias para adoção de SPE.

Foi possível observar que os estudos investigaram parcerias estabelecidas entre as secretarias de educação e as instituições privadas, por meio de contratos e da compra de materiais pelos Estados ou Municípios, enquanto nosso estudo se debruça sobre parceria firmada diretamente entre os gestores escolares e as instituições privadas, sem intermédio da SEEDF. Consideramos que esta seja uma lacuna importante que nosso estudo buscará abarcar a partir do entendimento sobre as motivações dos gestores escolares para inserirem o sistema privado de ensino em suas escolas.



Algumas pesquisas enfatizam a destinação de verbas públicas para o setor privado para aquisição do SPE, fato que identifica outra distinção do nosso estudo, uma vez que a instituição privada analisada financia com recursos próprios o sistema do IAB, sem subsídios do Estado. Assim sendo, nossa pesquisa se debruça sobre uma parceria inabitual que é o movimento de gestores escolares buscando apoio de atores privados e implantando SPE em suas escolas por iniciativa própria e sem o financiamento da SEEDF.

Não encontramos nenhuma pesquisa que investigue a implantação de SPE a partir da iniciativa de gestores escolares. Alguns estudos buscaram mostrar as motivações dos gestores das Secretarias de Educação para estabelecerem esse tipo de parceria, mas não chegam a apresentar a avaliação que os gestores escolares fazem diante da implementação. Destacaremos dois trabalhos que fizeram aproximações com o objeto de estudo:

No primeiro, intitulado “O Programa “educação-compromisso de São Paulo” e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar”, Mesko (2018) analisou como os programas de avaliação implementados pela Secretaria de Educação do Estado de SP (Programa Educação – compromisso de São Paulo) alteraram o cotidiano escolar via gestão escolar. Não se trata de um SPE, mas o programa instituiu intervenção e monitoramento permanente por parte da SEE/SP. A autora aponta como o ideário neoliberal materializa-se na nova gestão pública importando o modelo de gestão da empresa para a educação. O resultado identifica processos de privatização caracterizando um novo perfil de diretor de escola sob a perspectiva gerencial.

No segundo estudo “A adoção de programas de intervenção pedagógica e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul, Porto Alegre”, Lima (2011) faz uma análise da implantação de SPE do IAB nos âmbitos macro e microssociais. Entrevistou professores, supervisores e diretores, chegando à conclusão que existe uma forte relação entre a sala de aula, as dinâmicas de gestão e as políticas públicas. O relato dos diretores mostrou que sentiam suas escolas abandonadas em termos pedagógicos, sem apoio com relação à forma de ensinar, a falta de homogeneidade em relação ao ensino entre o corpo docente e a troca de série/ano, fatos que favoreceram a adoção de SPE. O sistema passou a representar, para as escolas, certezas em termos de ensino e um apoio mais próximo por parte da Secretaria de Educação.

Verificamos que os estudos catalogados envolvem uma ampla discussão sobre as implicações da adoção de sistemas privados de ensino por escolas da rede pública. As investigações buscam compreender as consequências dessa implantação para as políticas públicas, para o trabalho docente e para a gestão escolar. É possível observar um consenso nos

estudos: Alcover (2014), Damaso (2015), Faccio (2014), Silveira (2015) entre outros, consideram que a adoção de sistemas privados de ensino se constitui em uma forma de privatização da educação e está alinhada aos princípios neoliberais, redefinindo as funções estatais e alterando o trabalho pedagógico das escolas. No caso dos gestores, institui um novo perfil em conformidade com a lógica gerencial.

Chama atenção uma certa predominância de pesquisas focalizadas na dimensão do trabalho docente, destacando aspectos da perda de autonomia dos professores. Dentre as produções catalogadas 50% focam nos docentes<sup>10</sup>. Podemos inferir que há uma maior preocupação com os impactos da adoção dos SPE sob o trabalho dos professores o que reforça a importância de ampliar os estudos buscando compreender a visão dos gestores e impactos sobre seu trabalho.

A partir da pesquisa bibliográfica, fomos provocadas a realizar outras leituras de estudos que discutem a questão da privatização da educação, especialmente os sistemas privados de ensino e instituições que se destinam a prestar assessoria aos gestores escolares, os seus efeitos e impactos para as escolas e para a educação pública. Esse movimento contribuiu para melhor definir nosso objeto de estudo.

Tendo em vista o objetivo geral do trabalho e na tentativa de responder essa questão nos apoiamos, ainda, no referencial teórico sobre a temática. Alguns dos autores estudados foram: Adrião (2006, 2008, 2009, 2015, 2016 e 2018); Peroni (2003, 2013 e 2018); Freitas (2014 e 2018); Ruiz e Peroni (2017); Ball e Youdell (2007), Hypólito (2003 e 2011) e Souza e Oliveira (2003).

A segunda e a terceira etapa da pesquisa contemplaram a análise documental. Flick (2009) ressalta que os documentos podem ser utilizados como fonte de pesquisa, porém, o pesquisador deve manter as devidas precauções para não os tomar como simples representação da realidade.

Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados. Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento? Os documentos não são,

---

<sup>10</sup> Alguns estudos que tiveram como foco o trabalho docente e o uso de sistema privado de ensino: Alcover (2014), Damaso (2015), Faccio (2014), Lima (2011), Silveira (2015) e Sousa (2014).

portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para pesquisa. (FLICK, 2009, p. 232).

Realizamos a coleta de dados e análise dos documentos que permitissem compreender a rede de ensino do DF, em especial, a atuação da Coordenação Regional de Samambaia. Para tanto, fizemos uso dos documentos disponíveis no website da SEEDF: **a Secretaria, organograma, estrutura SEEDF e publicações**. Utilizamos, ainda, o Regimento interno, o Currículo em Movimento, as Diretrizes de Avaliação e a Lei da Gestão Democrática. Esses documentos auxiliaram na compreensão sobre o funcionamento da rede de ensino estudada.

No que se refere às instituições privadas (Projeto Acorde e Instituto Alfa e Beto) a coleta de dados compôs a terceira etapa do estudo. Por meio da análise dos documentos disponíveis sobre a parceria entre as escolas e as instituições privadas podemos melhor compreender na prática os objetivos e os resultados almejados e alcançados pelos parceiros no processo. Para tanto, adotamos os critérios sugeridos por Flick (2009) na seleção dos documentos, tais como: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

Sendo assim, durante as entrevistas, os gestores apresentaram, voluntariamente, carta de apresentação do Acorde, tabelas de premiações, análise de resultados, termo de compromisso estabelecido entre o projeto e as escolas, anotações e orientações dos atores privados sobre o trabalho das escolas. Tivemos acesso também a uma ouvidoria encaminhada via Coordenação Regional de Ensino com denúncias sobre a parceria com as escolas. Cabe enfatizar que tais documentos não são de domínio público (com exceção da ouvidoria) e, portanto, todos os documentos foram disponibilizados em anexo ao final deste trabalho e serão apresentados nos capítulos subsequentes a essa introdução.

Selecionamos ainda alguns documentos produzidos pelo próprio Instituto Alfa e Beto, disponíveis em seu website e utilizados como fonte de pesquisa. Do site oficial, fizemos uso: **quem somos, missão e valores, o que fazemos, materiais didáticos, evidências em educação, o que pensamos e nossos resultados**. Esses documentos elencados foram importantes para compreendermos as concepções do IAB, bem como sua atuação e intenções.

De autoria do Instituto Alfa e Beto, utilizamos o Manual da Escola que se destina aos diretores e coordenadores pedagógicos de escolas que implementam seus programas. Apresenta informações e orientações práticas para o gerenciamento do programa.

O trabalho de campo, realizado na quarta etapa desta dissertação, consistiu em identificar as escolas que implantaram SPE e seus respectivos gestores para a realização de entrevista semiestruturada. A escolha da entrevista como instrumento metodológico se dá pelo entendimento que é colocado por Gerhardt e Silveira (2009, p. 72):

Entrevista - Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada. Entrevista é um dos métodos predominantes na pesquisa qualitativa.

Os autores identificam vários tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada, não-estruturada, orientada e em grupo. Nesta pesquisa faremos uso da entrevista semiestruturada, na qual “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). Dessa maneira, acreditamos que esse instrumento nos auxiliaria na compreensão sobre a implantação do SPE e motivação dos gestores, possibilitando que os sujeitos da pesquisa sentissem liberdade para falar sobre o assunto.

Para Flick (2009), as entrevistas semiestruturadas passaram a ser muito utilizadas por permitirem que os pontos de vista dos sujeitos sejam expressos por meio do planejamento aberto, o que a diferencia do questionário, por exemplo.

Como instrumento de pesquisa, foram elaborados 5 roteiros de perguntas visando aprofundar o tema de estudo, sendo que cada roteiro foi destinado para: os gestores escolares, o projeto Acorde, o Instituto Alfa e Beto, o Coordenador da Regional de Samambaia, a Coordenadora do IAB e o Secretário de Educação de Viamão – RS. Os roteiros constam nos apêndices (E até o I) do presente trabalho.

A coleta de dados ocorreu na região administrativa de Samambaia – DF. A região administrativa (RA) de Samambaia foi criada em 1985 e sofreu um intenso processo de urbanização desde então. É dividida em Samambaia sul e norte e apresenta áreas com ocupações recentes. Deste modo apresenta características socioeconômicas diversificadas dependendo da localização. Segundo os dados da PDAD<sup>11</sup> 2018, a população urbana estimada de Samambaia é de 254.439 habitantes, sendo a quarta mais populosa do DF. No capítulo 3 apresentaremos mais detalhadamente as especificidades dessa região.

Para definição dos participantes da entrevista foram selecionadas as escolas que estabeleceram parceria com o Projeto Acorde e implantaram o sistema de ensino do IAB, sendo

---

<sup>11</sup> Samambaia é dividida em norte e sul e é visível uma diferença socioeconômica entre os moradores das quadras pares e ímpares, sendo as quadras ímpares da parte norte menos favorecida economicamente. <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-> Acesso em: 10 dez. 2019.

um total de 6 (seis) escolas e, portanto, 6 (seis) gestores escolares, incluindo esta pesquisadora e sua escola. A escolha em fazer parte da pesquisa deve-se a orientação da banca de qualificação mediante o entendimento de que a experiência vivida com o programa seria de grande relevância para os objetivos do estudo.

Havia o intuito de entrevistarmos a responsável pelo Projeto Acorde ou uma de suas consultoras, porém, após várias tentativas o convite foi negado. Entramos em contato, inicialmente, via telefone, explicando sobre o estudo e a importância de compreendermos o trabalho do projeto, no entanto, a responsável mostrou-se resistente à participação. Alegou que após o rompimento da parceria do Acorde com a escola desta pesquisadora não tinha intenção de colaborar, pois não acreditava que faríamos um estudo a favor do trabalho que ela desenvolve. De qualquer forma nos colocamos à disposição, explicando que a investigação atenderia aos critérios de cientificidade.

Enviamos, previamente, por e-mail o roteiro da entrevista para que a responsável do Acorde pudesse avaliar a possibilidade de conceder o depoimento e nos colocamos à disposição para retirar qualquer pergunta que ela não quisesse responder ou até mesmo modificar o formato para questionário ou outro instrumento de pesquisa que a deixasse mais confortável, no entanto, não obtivemos êxito. Em um outro momento, via contato telefônico, a responsável se dispôs a reunir-se com a orientadora deste estudo, mas, ainda assim, não concedeu entrevista. Deixou claro que a relação prévia estabelecida com a pesquisadora não permitia que ela participasse da investigação. Conforme explicamos anteriormente, esta pesquisadora foi parceira do projeto e rompeu o acordo após 2 anos de implantação do SPE, portanto, esse fato causou descontentamentos que emergiram e interferiram na possibilidade de entrevista com o Acorde.

Todas as escolas estão localizadas na RA de Samambaia. Não identificamos atuação do Acorde em outra região do Distrito Federal. As 6 escolas atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, são localizadas em Samambaia Norte, nas quadras ímpares e apresentavam IDEB abaixo da meta nacional (6,0) quando firmaram parceria com o Acorde. Com objetivo de preservar a identidade das unidades escolares optamos por nomeá-las neste estudo de escolas 1 a 6. Da mesma forma seus gestores serão classificados como gestor<sup>12</sup> da escola 1 a 6. Tivemos ainda como sujeitos de pesquisa o Coordenador da Regional de Ensino de Samambaia, nomeado como Coordenador da CRESAM, a Coordenadora do Instituto Alfa e Beto, chamada no estudo de Coordenadora do IAB e o Secretário de Educação de Viamão que

---

<sup>12</sup> Optamos por utilizar o termo gestor no masculino apenas por uma questão de uniformidade da pesquisa, no entanto, foram pesquisados homens e mulheres.

foi identificado dessa mesma forma. A caracterização dos sujeitos de pesquisa será apresentada nos capítulos subsequentes em que a entrevista for relatada.

A tabela abaixo especifica o perfil das escolas pesquisadas:

Tabela 3 - Perfil das escolas pesquisadas e quantitativo de turmas atendidas pelo IAB

Nº	Nº de estudantes	Total de turmas na escola	Quantidade de turmas atendidas pelo IAB no primeiro ano de implantação	Período de parceria com o Projeto Acorde	IDEB 2015	IDEB 2017	IDEB 2019
Escola 1	634	30	7	2013-2017	4,9	5,5	5.6
Escola 2	584	29	4	2014-2018	5,4	5,7	6.1
Escola 3	780	33	4	2015- 2016	5,6	5,8	6.3
Escola 4	1092	42	7	2016 – 2018	5,1	5,6	5.9
Escola 5	350	20	4	2016 – Vigente	5,8	6,2	6.3
Escola 6	610	30	5	2017 – 2018	5,3	5,5	5.4

Fonte: Entrevista dos gestores escolares, website INEP. Elaboração própria.

Podemos perceber que a maioria das escolas atende a mais de 500 estudantes, com exceção da escola 5. Inclusive, essa é a única unidade escolar que permaneceu associada ao Acorde após o ano de 2018, tendo estendido a adoção do sistema do IAB para todas as suas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As turmas atendidas pelo IAB representam uma pequena porcentagem do total de turmas de cada escola.

É possível observar que de modo geral houve melhoria no IDEB de todas as escolas. Apenas a escola 5 alcançou a meta nacional do IDEB em 2017 e as escolas 2 e 3 em 2019, porém, não é possível associar esse dado a adoção do sistema do IAB, pois os alunos que fizeram a prova não participaram do programa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2019, sendo que sete delas foram realizadas presencialmente e duas foram realizadas por telefone, havendo concordância de todos os participantes para a gravação do processo mediante a assinatura do termo de sigilo e confidencialidade (APÊNDICE D). Ao todo, foram registrados 5 horas e 42 minutos de gravação, transcritos em 80 páginas. A duração

das entrevistas variou entre cerca de 30 minutos a 1 hora e 13 minutos. Como sujeito de pesquisa, a entrevista desta pesquisadora seguiu os mesmos protocolos, sendo gravada e posteriormente transcrita.

A etapa de análise de dados das entrevistas consistiu na pré-análise, numa tentativa de organização do conteúdo coletado. Nessa fase foram realizadas as transcrições de todos os áudios e entrevistas. Utilizamos um software de transcrição, chamado *dictation.io*, que permitiu transformar todas as gravações de áudio em arquivo de texto, no entanto, algumas transcrições não ficaram totalmente claras, algumas palavras sofreram modificações indevidas ou não foram bem entendidas e, por esse motivo, precisamos revisar o texto para garantir que a transcrição estava devidamente correspondente ao áudio. Sendo assim, a segunda etapa consistiu na exploração do material, com leitura detalhada e retomada do áudio, quando necessário, buscando explorar o conteúdo das informações apresentadas.

Com base nos objetivos da pesquisa e na análise descrita anteriormente, buscamos categorizar os dados de todas as entrevistas numa tentativa de interpretar as respostas, sendo consideradas as seguintes categorias: projeto Acorde (características, implantação e atuação); benefícios buscados pelos gestores; o sistema de ensino IAB; resultados e avaliação dos gestores e aderências resistências e desistências .

Para alcançar os objetivos da nossa investigação, soma-se aos procedimentos metodológicos descritos acima (revisão da literatura, análise documental e entrevistas) o referencial teórico acerca do nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, a última etapa dos procedimentos metodológicos buscou analisar os dados, apoiado nos autores que estudam os processos de privatização, tentando articulá-los com o referencial teórico. Houve uma tentativa de interpretar os dados considerando os diversos pontos de vista e buscando responder como ocorreu a adoção de SPE na rede de ensino do DF.

Este estudo está estruturado em quatro capítulos. O primeiro aborda o referencial teórico, que norteou a análise do tema e apresenta os principais conceitos apontados pela literatura sobre os processos de privatização da educação, especialmente, no contexto da adoção de sistemas privados de ensino por redes de ensino pública. O segundo capítulo aborda o sistema de ensino do DF com ênfase na Coordenação Regional de Samambaia, que se destaca nesta pesquisa pela iniciativa de implantação de sistema de ensino privado por algumas de suas unidades escolares, além de analisar o papel da SEEDF nesse processo. O terceiro capítulo busca identificar as características do Projeto Acorde e do Instituto Alfa e Beto, suas intenções e atuação, além de buscar elementos que evidenciem como chegaram nas escolas de Samambaia – DF. O quarto capítulo apresenta como se deu a parceria entre as escolas e o Projeto Acorde

para adoção do sistema de ensino do IAB, apresentando as razões que levaram os gestores a implantarem tal programa e sua avaliação sobre esse processo. Por fim, reservamos o último as “Considerações Finais” para a apresentação de nossas conclusões de pesquisa de acordo com a coleta de dados realizada.



## CAPÍTULO 1 – PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO

O objetivo, com este capítulo, é que se possa compreender o debate acadêmico em torno dos processos de privatização da educação, buscando estabelecer a lógica que está inserida na adoção de sistemas privados de ensino. Inicialmente abordaremos de forma panorâmica os processos de privatização da educação mostrando como são influenciados pela globalização das políticas neoliberais. Em seguida apresentaremos mais detalhadamente os sistemas privados de ensino, mostrando como se constituem, como têm se difundido junto às redes públicas no Brasil e as implicações para o trabalho pedagógico das escolas.

Os processos de privatização da educação, entendidos nesta pesquisa como “medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (ADRIÃO, 2018, p. 9), têm apresentado avanços significativos nos últimos anos. É possível observar atores privados oferecendo às redes públicas de ensino diferentes tipos de produtos e serviços, alegando que podem contribuir com a melhoria da qualidade de ensino<sup>13</sup>. Em geral, a aquisição de tais produtos e serviços se dá por meio de contratos com o governo em seus diferentes níveis (federal, estadual, municipal ou distrital), ainda que existam, conforme será relatado nos próximos capítulos deste trabalho, parcerias firmadas diretamente com escolas públicas.

Ao contrário do que observamos com empresas estatais que são literalmente vendidas ao setor privado por meio de leilões milionários, o que se observa na educação é que a escola, na maioria dos casos, continua sendo pública, no entanto, o privado mostra-se presente, partilhando “soluções” pedagógicas ou até mesmo gerindo essas instituições por meio de parcerias público-privadas (para gestão de escolas públicas, para aquisição de material didático, assessorias à gestão, formação de professores, entre outras formas). “A privatização educativa é, mais bem, um processo que não costuma ocorrer de forma pura, mas pela constituição de sistemas educativos híbridos nos quais os setores público e privado partilham responsabilidades de modo complexo” (CEDES, 2016, p. 2).

Ruiz e Peroni (2017) afirmam que se trata de um processo dinâmico e multifacetado, ou seja, são relações que podem ocorrer de várias formas e por meio de relações diversificadas. Podem aparecer por meio de patrocínio, contratação, assessorias, parcerias, entre outras modalidades.

---

<sup>13</sup> Em geral a qualidade de ensino referenciada pelos atores privados está associada aos resultados das avaliações externas. Essa visão de qualidade está baseada numa concepção economicista e mercadológica que se distancia da visão de desenvolvimento humano e justiça social na escola. Ver mais em (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

[...] constatamos várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando, principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional. (PERONI, 2018, p. 213).

Esses processos acontecem de forma diversificada, envolvendo uma gama de atores privados que vão desde OSC<sup>14</sup> e OSCIP<sup>15</sup> até grandes corporações que atuam de diferentes maneiras na educação pública ( no campo da editoração e da tecnologia, oferecendo plataformas digitais e produzindo material didático para rede pública; fazendo pressão por determinadas políticas educacionais, deste modo, influenciando no seu conteúdo, elaboração e execução; produzindo pesquisas e análises de políticas públicas, entre outras). Comumente imagina-se que as decisões de políticas públicas são tomadas pelo Estado, no entanto, essas novas vozes estão fomentando o debate público e direcionando a formulação e execução dessas políticas.

Essa diversidade de atores privados e a multiplicidade de atuação ocasiona uma certa dificuldade em se definir o que é público e o que é privado, o que é filantrópico do que é com fins de lucro. Para Peroni (2013), ocorre uma simbiose entre o público e o privado com profundas consequências para a democratização da educação, como por exemplo, a eliminação de espaços democráticos que garanta a participação da sociedade, ou no caso da escola, diminuição da participação da comunidade escolar na tomada de decisões. O que se observa é que o privado passa a ser a voz, falando por todos, como representantes desse todo, enquanto ocorre o esvaziamento do coletivo.

Importante percebermos que a disputa entre público e privado coloca em voga projetos de educação distintos: um que entende a educação como bem público, como direito social e outro que compreende a educação como meio de desenvolvimento econômico, portanto, entendendo a escola como uma empresa. (AVELAR, 2019). Os diversos atores privados possuem um fio condutor comum que é carregar a lógica de mercado, portanto, buscam incutir dentro da educação, das escolas públicas os preceitos de eficiência, competitividade, concorrência e gestão por resultados.

---

<sup>14</sup> As Organizações da Sociedade Civil (OSC) são entidades privadas sem fins lucrativos como fundações, associações, religiosas e cooperativas sociais, que desenvolvem ações de interesse público e atuam em atividades nas áreas de saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia, são regulamentadas por meio da Lei 13.019/2014 (BRASIL, 2014), que sucedeu a Lei n. 9.790 (BRASIL, 1999). (LIMA; CASTIONE, 2019).

<sup>15</sup> As Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) foram definidas pela Lei Federal n. 9.790 (BRASIL, 1999), e qualificadas como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos. A sua finalidade é realizar serviços não-exclusivos do Estado, contando com incentivo e fiscalização do poder público. (LIMA; CASTIONE, 2019).

A ampliação do setor privado na educação é apoiada por vários setores da sociedade – organizações internacionais, grupos organizados da sociedade civil, meios de comunicação – que compreendem o setor privado como exemplo a ser seguido, como garantia de eficiência, eficácia e inovação. Reverbera-se um discurso da ineficiência do serviço público que justifica a introdução no seu interior da lógica empresarial privada. (CEDES, 2016). Vai se transmitindo a ideia de que o Estado é burocrático, de que desperdiça recursos públicos e é incompetente para garantir uma educação pública de qualidade, e que por isso, deve dividir suas responsabilidades com a iniciativa privada.

Contudo, vários estudiosos têm questionado essas suposições (ADRIÃO *et al.*, 2009; BALL; YOUDELL, 2007; FREITAS, 2018; HYPÓLITO, 2008; OLIVEIRA, 2016; PERONI, 2013; SOUZA; OLIVEIRA, 2003 entre outros) e consideram que a inserção do privado altera a natureza da educação de bem público para a lógica do lucro. Para esses autores os processos de privatização estão em consonância com as políticas neoliberais que foram implantadas em vários países e que pretendem submeter à educação a lógica de mercado, com efeitos para a constituição da escola pública e democrática.

Não pretendemos aprofundar nos aspectos específicos de cada forma de privatização, mas, apresentar de modo panorâmico o fenômeno para que possamos compreender como os sistemas privados de ensino se inserem nessa lógica.

Ball e Youdell (2007) apontam duas formas que o setor privado pode interagir com o setor público: privatização exógena e endógena. A primeira refere-se ao repasse de recursos públicos para o setor privado. A segunda forma é caracterizada pela incorporação, por parte da gestão pública e conseqüentemente, das escolas públicas, de ideias e práticas oriundas do setor privado.

Os autores alertam que geralmente o uso de técnicas e práticas oriundas do setor privado não são designadas como privatização, por não serem de conhecimento público e acontecerem de forma oculta. Contudo, compreendem, que essas formas de privatização alteram o caráter público da educação. “Estas várias formas de privatização mudam a forma como a educação é organizada, gerida e ministrada, como o currículo é decidido e ensinado; como o desempenho dos alunos é avaliado; e como os alunos, professores, escolas e comunidades são julgados” (BALL; YOUDELL, 2007, p. 9).

Os mecanismos pelos quais essa privatização vem ocorrendo na educação apresentam-se de diversas maneiras. A pesquisa intitulada “Tendências da privatização da educação na América Latina e Caribe”, coordenada pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), investigou 15 países, dentre eles, Brasil, Argentina, Chile e Colômbia, em

2014, buscando identificar as tendências de privatização da educação básica na América Latina. Os resultados revelaram variadas formas de privatização, tanto endógenas como exógenas.

De maneira geral, a pesquisa aponta que nesses países têm ocorrido privatização endógena como, por exemplo, a promoção de práticas de seleção entre escolas, partindo dos resultados que estas apresentam e gerando uma competição entre elas. A pesquisa também identifica a presença da privatização exógena, caracterizada pela compra de materiais didáticos da iniciativa privada pelo setor público, bem como, “a elaboração de currículos, a formação e o treinamento do corpo docente, o desenvolvimento, a aplicação e o processamento de provas e avaliações estandardizadas ou até mesmo “pacotes” completos que contemplem todos esses elementos.” (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21).

Adrião (2018) sinaliza três dimensões de privatização da educação pública no Brasil: da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo. Essas dimensões materializam-se de várias formas, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura – 1990 – 2014

<b>Da OFERTA EDUCACIONAL</b>	<b>Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA</b>	<b>Do CURRÍCULO</b>
<p><b>Financiamento público a organizações privadas:</b> Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais</p> <p><b>Oferta privada:</b> Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares</p> <p><b>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta)</b> Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (<i>Charter school</i>) Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.</p> <p><b>Fonte:</b> (autor suprimido, 2015)</p>	<p><b>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR:</b> Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais</p> <p><b>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA</b> Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.</p>	<p>Compra ou adoção pelo poder público de <b>desenhos curriculares</b> elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de <b>tecnologias educacionais</b> e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de <b>Sistemas privados de ensino</b> (SPE)</p>

Fonte: (ADRIÃO, 2018, p. 4).

Com base nos mecanismos de privatização apontados por Adrião (2018), identifica-se, portanto, variadas formas de privatização, dentre elas, a privatização do currículo que apresenta-se de três maneiras: compra de desenhos curriculares, de tecnologias educacionais

e, por meio dos sistemas privados de ensino, nosso objeto de estudo que será melhor apresentado mais à frente.

### 1.1 A Reestruturação do Estado

Podemos observar que os processos de privatização da educação têm se acentuado e são frutos de um movimento mais amplo, que vem ocorrendo em esfera global, por meio de reformas educacionais, sustentadas em princípios neoliberais e que está associada ao fenômeno da globalização<sup>16</sup>.

O movimento de reformas surge em harmonia com o contexto do pós-fordismo e em resposta a crise do projeto de desenvolvimento capitalista<sup>17</sup>. Nessa conjuntura ocorreram reformas administrativas em vários países (Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha), no final da década de 1970, a partir da ideia de que era preciso construir um novo Estado, menos burocrático e menos oneroso, portanto, o neoliberalismo, como doutrina socioeconômica, retoma os ideais do liberalismo clássico e defende a mínima intervenção do Estado na economia.

No Brasil, podemos citar como marco do processo reformista de matriz neoliberal a reforma educacional da década de 1990 que instaurou no país um novo modelo de organização e gestão da educação pública. Seguindo as orientações dos organismos internacionais, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) efetiva o processo de redefinições do Estado brasileiro ao projeto neoliberal iniciado no governo Collor (1990-1992).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)<sup>18</sup> descreve as redefinições do papel do Estado, desde a mudança em sua forma de gestão, que passa a ser gerencial, até a transferência de parte de suas responsabilidades com as políticas sociais, que se dão por meio de privatizações e da mercantilização do público.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995).

---

<sup>16</sup> “A globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores.” (DALE, 2004, p. 436).

<sup>17</sup> Sobre as crises do sistema capitalista e a mudança dos princípios da política de bem-estar social para os princípios neoliberais ver Clark e Newman (1997) e Harvey (2008, 2011).

<sup>18</sup> Sobre a Reforma do Estado Brasileiro ver (BRASIL, 1995).

A reforma do Estado propõe a redefinição do papel de Estado visando transferir as atividades que permitem a regulação do mercado para o setor privado, por meio do público não-estatal. A intenção é reduzir a presença do Estado no setor de produções de bens e serviços, mas permanecer subsidiando serviços sociais como a educação. Nessa estrutura, centra-se na substituição da administração pública burocrática (controle rígido dos processos) para a administração pública gerencial<sup>19</sup> (flexibilização dos processos e foco nos resultados).

Dentre as estratégias da reforma do estado brasileiro, encontram-se a privatização, terceirização e publicização<sup>20</sup>, ocorrendo um processo de centralização/descentralização da política educacional, que descentraliza o financiamento e centraliza o controle. Para Peroni (2003), o que ocorre é um repasse, para a sociedade civil, das políticas sociais, sendo o Estado mínimo para as políticas sociais mas, máximo para o capital. Dessa forma, o Estado busca racionalizar recursos (menos financiamento das políticas educacionais) e aumento do controle (regulação) mediante o uso de parâmetros curriculares e avaliações.

Portanto, o Estado Brasileiro alinha-se ao cenário internacional de globalização do capital, minimizando seu papel enquanto executor das políticas sociais por meio da implementação da administração pública gerencial e abrindo espaço para as formas de privatização que apresentamos no início deste capítulo.

Importante ressaltar que o Brasil vivenciou experiências de parcerias com o privado antes da reforma, porém, houve a partir desse processo uma intensificação com a introdução de normas, regras e mecanismo de legalização como, por exemplo, a Lei nº 9.637/98 (BRASIL, 1998) que qualifica as organizações sociais e a Lei nº 11.079/04 (BRASIL, 2004) que institucionalizou as parcerias e impôs regras e formas sobre como devem ser firmadas.

Em síntese, pode-se afirmar que a reforma introduziu mudanças importantes para que os processos de privatização avançassem, especialmente, no setor educacional. Esse programa está intimamente relacionado a uma lógica de Estado que concebe uma mudança de Estado-executor para Estado-regulador e avaliador.

Souza e Oliveira (2003) apontam que a transformação do papel do Estado implantou na educação a noção de quase-mercado<sup>21</sup>, fato que induziu políticas educacionais de avaliação direcionadas à educação básica e ao ensino superior - Sistema Nacional de Avaliação da

---

<sup>19</sup> Sobre a administração pública gerencial ver Heloani (2018), Newman e Clarke (2012), Parente (2017).

<sup>20</sup> A privatização transfere para o setor privado a propriedade estatal. A terceirização transfere os serviços auxiliares ou de apoio, mas a propriedade permanece com o setor público e a publicização é um movimento que descentraliza a execução de serviços para o setor público não-estatal.

<sup>21</sup> A forma de quase-mercado baseia-se principalmente na introdução no sistema público de formas de escolha escolar – o direito dos pais de escolher entre escolas. Ver mais em Ball e Youdell (2007) e Souza e Oliveira (2003).

Educação básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (ENC), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – produzindo classificações de escolas (*rankings*).

Trata-se de um entendimento de que a competição entre escolas vai produzir a melhoria da qualidade do ensino. As avaliações servem, portanto, para inserir a lógica de quase-mercado nas instituições escolares, por meio da noção de qualidade que é defendida pelo setor privado.

Mas, afinal, de que qualidade estamos falando quando pensamos em educação baseada em resultados? A ideia de qualidade pressupõe diferentes concepções de educação escolar. No Brasil, acepções de qualidade são apresentadas de acordo com cada período histórico. Libâneo (2018) explica que inicialmente a discussão de qualidade referia-se à democratização do acesso à escola. Na década de 80, ocorre uma mudança no objetivo da política educacional que se transferiu para a busca da “qualidade” no sentido de melhora de fluxo e da performance. Nos anos 90, a defesa da qualidade é substituída pela perspectiva economicista.

Para o autor as reformas educativas amparadas pelos princípios neoliberais representam um distanciamento da visão de educação enquanto busca pelo desenvolvimento humano e pela justiça social na escola e favorecem teorias gerenciais que pregam princípios de eficiência, competitividade e produtividade. “O que se recomenda é um currículo instrumental visando resultados de aprendizagem mensuráveis obtidos por meio de sistemas de avaliação.” (LIBÂNEO, 2018, p. 49).

A partir da introdução dessa lógica observa-se uma grande preocupação nos resultados da escola em detrimento do processo, ou seja, privilegia-se a transmissão de conteúdos e o treinamento para que o estudante dê a resposta certa nos testes. “Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando à preparação dos pobres como força de trabalho.” (LIBÂNEO, 2018, p. 55).

Para autores como Ball e Mainardes (2011), Hypólito (2011) e Parente (2017), a forma gerencial do Estado trouxe consequências para a organização do trabalho, tanto no trabalho dos professores quanto dos diretores escolares.

Hypólito (2011) aponta que as políticas de cunho gerencial repercutem sobre o trabalho docente afetando a formação de professores, o processo de trabalho, a organização escolar, o currículo e a própria gestão escolar. Sobre os efeitos no trabalho escolar aponta: a precarização das condições de trabalho e intensificação considerando a perda do controle dos professores sobre o processo e produto do seu trabalho com base nas parcerias público-privadas; salário associado a desempenho; péssimas condições físicas das escolas com poucos recursos e materiais; aumento dos contratos de trabalho temporário; aumento do tempo, ritmo e carga de trabalho, especialmente, com a implantação dos sistemas privados de ensino e novas formas de

controle e regulação do trabalho docente, com vigilância externa via controle curricular e gerencial.

Desse modo, a reorganização do Estado impacta a gestão e o trabalho escolar exigindo um novo perfil de profissional da educação. Para Ball (2005), esse processo dá espaço para a performatividade, “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações, como meio de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetro de produtividade.” (BALL, 2005, p. 543).

O autor aponta alguns elementos importantes para o debate para sustentar a ideia de que as reformas administrativas e a performatividade alteram a prática de ensino. Entende que esses instrumentos, juntamente com o mercado e a gestão, determinam novos valores, novas identidades e novas formas de interação. Atinge a prática de ensino e penetram na “identidade social”, uma vez que os profissionais da educação ficam sujeitos a julgamentos e comparações e precisam responder às demandas externas (avaliações de resultados) que exigem um perfil de professor técnico.

O perfil do docente se transforma, ele passa a ser responsável pela qualidade da educação a partir da inculcação da cultura de responsabilização (controle) “as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é reapresentada como resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” (BALL, 2005, p. 546).

Estas transformações que vêm ocorrendo, sobretudo, a partir das mudanças estruturais do capitalismo apresentadas anteriormente, nos permitem refletir sobre o impacto no trabalho escolar sob o contexto da reforma estatal e especialmente, sobre o papel da gestão escolar, uma vez que os gestores são responsáveis em organizar a escola e implantar tais preceitos.

Segundo Parente (2017), a adoção do gerencialismo na administração pública também impõe transformações no trabalho dos diretores escolares:

Este cenário atual das escolas brasileiras, no qual o gerencialismo se encarregou de impregnar a função social da escola de um novo sentido, e, conseqüentemente, modificou o trabalho do diretor. Não se trata apenas de uma ampliação das atribuições destinadas ao gestor escolar, é mais do que isso. Ao transformar a escola numa instituição gerencialista, o diretor assume uma postura diferenciada, a partir das concepções por ela impregnada nas práticas gestoras. (PARENTE, 2017, p. 66)



Nessa mudança de concepção na forma de administrar o Estado e conseqüentemente em elaborar as políticas educacionais os gestores escolares têm papel significativo como aponta Ball e Mainardes (2011):

Na educação, o segmento dos diretores escolares é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial a transformação dos regimes organizacionais das escolas (Grace, 1995), isto é, para o desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadoológicos (Clark, Newman, 1992). Na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas da chefia também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas (Ball, 1997b). (BALL; MAINARDES, 2011, p. 25).

Desse modo, mudanças acontecem na gestão escolar, na forma que os gestores escolares pensam e executam seus papéis. Como já apontamos anteriormente, a reforma administrativa do estado se deu com intuito de tornar a máquina pública mais eficiente e funcional, e, portanto, entende a gestão escolar como um componente importante nesse sentido. O gestor escolar é visto como líder, responsável em transformar sua escola em referência de ensino.

Da mesma forma que os professores são colocados nesse ambiente performático os gestores também, pois, são os responsáveis em propagar esta cultura:

O diretor passa a ser a “figura central”, tratado de certa forma como um herói que vai resolver todos os problemas da escola. O próprio processo de democratização da escola, estimulando a autonomia da gestão, inclusive, financeira, está carregado de uma intencionalidade maior de responsabilização e culpabilização do diretor. (PARENTE, 2017, p. 72).

Ao analisar esse movimento da implantação de políticas educacionais baseadas no gerencialismo, faz-se necessário compreender que as repercussões no trabalho escolar atingem a todos: alunos, professores e gestores escolares. A adoção de políticas de responsabilização que divulgam publicamente resultados de escolas “consideram os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.” (BROOKE, 2006, p. 377).

Segundo Parente (2017), a consequência desse processo é uma modificação no trabalho do diretor escolar. Mediante as estratégias gerenciais o diretor precisa assumir uma outra postura, assumindo a responsabilidade de organizar a escola baseado nos critérios do gerencialismo e apoiado em dados estatísticos. O autor alerta que essas consequências são importantes e que precisam ser analisadas com cautela, sob o risco de as escolas oferecerem uma formação aligeirada e superficial aos estudantes.

A partir dessa lógica são imputadas novas atribuições aos gestores escolares, que são baseadas em uma concepção de educação pragmática. Percebe-se uma atenção mais focada nos resultados e a incorporação de instrumentos de controle sobre o trabalho desenvolvido, logo, um aumento do preenchimento de formulários, de prestação de contas e outros processos administrativos. (PARENTE, 2017).

O autor identifica a amplitude das tarefas dos gestores associadas aos preceitos gerencialista na gestão pública que se apresentam tanto nas políticas educacionais quanto na organização do trabalho das escolas. No que se refere a organização do trabalho dos gestores, destaca o excesso de burocracia, como preenchimento de relatórios e controle de frequência de professores e a preocupação com os resultados das avaliações em larga escala.

Portanto, a função dos gestores escolares que já era uma demanda complexa torna-se ainda mais desafiadora mediante os pressupostos do Estado Regulador, atrelados as políticas educacionais baseadas no gerencialismo. Podemos observar que a reforma administrativa do Estado instituiu uma nova forma de organização da gestão pública e de alguma forma modificou o trabalho pedagógico, seja criando novas atribuições e exigências aos professores e gestores, seja, estabelecendo novas formas de controle ao trabalho desenvolvido nas escolas e afetando até mesmo a subjetividade dos profissionais.

Com base na fundamentação apresentada compartilhamos das conclusões de Hypolito e Leite (2011, p. 149):

[...] Este modo de gestão tem aprofundado a desarticulação dos espaços coletivos, reduzindo o poder decisório dos docentes quanto aos processos de ensino e às políticas curriculares, provocando um alto grau de precarização do trabalho docente, submetido as escolas aos desígnios do quase-mercado e às regras rígidas de avaliação externa.

Hypolito (2011) aponta que o controle e a regulação afetam o trabalho docente, pois introduzem novos requisitos para os docentes que passam a se sentir responsabilizados e culpados pelo seu desempenho. Veja que o desempenho ruim não é totalmente atribuído ao Estado, desconsidera-se as questões estruturais das escolas e da comunidade que atendem, e valoriza-se o ensino. É um entendimento de que as escolas são responsáveis pelo seu desempenho, se não alcançam bons índices é porque não se empenham o suficiente. Logo, a competição entre escolas é estimulada.

O uso dos dados das avaliações externas tem sido uma das estratégias de responsabilização utilizada por alguns estados brasileiros para atestar a eficácia ou o fracasso das escolas, muitas vezes associadas a bonificações e ranqueamentos. A tendência de

*accountability* é iniciada no Brasil com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Inicialmente apresentava um caráter amostral e a divulgação de resultados era restrita. Posteriormente criou-se a Prova Brasil para aferir o desempenho dos estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental que passou a monitorar o desempenho de todas as escolas e nessa fase a divulgação dos resultados passou a ser ampla e causando exposição das escolas. Uma terceira fase é identificada a partir de 2005 com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sistematizando esse processo e trazendo consequências para os atores educacionais.

A política de responsabilização forte, chamada high-stakes, envolve consequências institucionais cuja operacionalização implica adoção de motivações financeiras, como é o caso dos programas de premiação por mérito, que concebem bonificação para profissionais da educação brasileira de acordo com os resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas em testes padronizados. (ARAÚJO; LEITE; ANDRIOLA, 2019, p. 310).

Nessa perspectiva o estado do Ceará nos oferece um bom exemplo: desde os anos de 1990 utiliza dessa política de responsabilização, empregando o critério de desempenho nas avaliações de larga escala, inclusive, instituiu o Prêmio Educacional do Novo Milênio (PEENM). “O pressuposto do programa é que os profissionais da educação se mostram mais dispostos a cooperar para obter resultados coletivos quando está em jogo um incentivo financeiro baseado no desempenho.” (BROOKE, 2006, p. 387). O prêmio oferecia uma recompensa em dinheiro aos docentes das escolas que alcançassem uma média cinco ou maior, até 10. Premiava ainda os melhores estudantes.

Nesse cenário é expressiva a experiência de adoção de sistema privado de ensino por escolas do DF, tendo em conta o contexto em que se inserem, em que muitas vezes, levam as redes de ensino ou escolas a recorrerem a estratégias privatizantes para atenderem ao sistema. Desse modo os sistemas privados de ensino são um excelente exemplo de uma vertente de privatização da educação no Brasil.

Nesta seção foram descritos os processos de privatização que estão acontecendo no setor educacional e estão intimamente relacionados com uma vertente global de reformas educacionais sustentadas nos princípios neoliberais e ao fenômeno da globalização. Buscamos situar os sistemas privados de ensino dentro dessa lógica, de forma a compreender as influências mundiais que o Brasil sofreu e como consequência implementou a reestruturação de seu estado, adotando os pressupostos da gestão gerencial com repercussões na forma de pensar e executar as políticas educacionais e no trabalho das escolas. Destacamos ainda as repercussões sob o trabalho dos professores e gestores escolares.

A seguir, com objetivo de tornar ainda mais claro o entendimento sobre os sistemas privados de ensino, apresentaremos suas características.

## 1.2 Os sistemas privados de ensino

A adoção de sistemas privados de ensino faz parte de um guarda-chuva que abarca variadas formas de privatização da educação e está alinhada ao processo de mercantilização do público. São pacotes que oferecem às escolas material didático, treinamento de professores e assessoria à gestão das escolas:

Tais “sistemas” são compostos por um conjunto de produtos e serviços elaborados por instituições privadas de ensino que, num esforço para diversificar sua inserção no mercado educacional, criaram departamentos específicos com o objetivo de vender às prefeituras material apostilado, formação continuada para professores e gestores escolares, sistemáticas de avaliação e acompanhamento das atividades docentes por meio de portais na internet entre outros serviços. Ao que parece, buscam variar os produtos oferecidos de maneira a atender todas as etapas de escolaridade que estejam sob a responsabilidade do município-cliente. (ADRIÃO, 2009, p. 59)

Trata-se, portanto, da transferência para o setor privado da definição do que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e definição de como e quando avaliar, o que Adrião (2018) chama de desenho curricular.

As apostilas que fazem parte dos sistemas privados são oriundas de cursinhos pré-vestibulares que utilizavam esse tipo de material como “garantia” de que seus alunos seriam aprovados nas universidades. Esse recurso era tido como uma “inovação” e passou a ser adotado por redes privadas de ensino. Adrião (2018) aponta que a disseminação dos SPE nas redes públicas se deu a partir do ano de 1998, por grupos nacionais como Abril Educação, COC e Positivo.

De acordo com a revisão da literatura apresentada na introdução desta pesquisa observou-se que no Brasil temos como referência no assunto o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE), coordenado pelas professoras Thereza Adrião (UNICAMP), Raquel Borghi (UNESP) e Teise Garcia (USP), portanto, ao longo do texto apresentaremos pesquisas realizadas por essas pesquisadoras e seus colaboradores.

De acordo com pesquisa realizada por Adrião *et al.* (2012) que buscou analisar a natureza e as consequências das parcerias entre setores privados e governos municipais paulistas para atendimento da educação infantil e ensino fundamental, entre os anos de 1996 e

2006, houve um aumento significativo da adoção de sistemas privados de ensino, embora também tenha se verificado parcerias para oferta da educação infantil e para assessoria à gestão.

Quadro 2 - Municípios paulistas que declararam ter adquirido SPE no período de 1996 a 2006

Ano e início da parceria	Total de municípios que declararam adotar SEA	Subvenção pública a vagas em estabelecimentos privados	Assessoria de gestão
1996	0	2	0
1997	0	4	4
1998	1	3	1
1999	2	7	2
2000	7	2	0
2001	11	4	2
2002	14	5	3
2003	16	7	4
2004	14	2	6
2005	48	6	8
2006	31	4	3
<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>61</b>	<b>33</b>

Fonte: Adrião *et al.*, (2012, p. 539).

Percebeu-se um aumento crescente em relação a adoção de parcerias público-privadas para aquisição de sistema privado de ensino nos municípios paulistas. Foi firmada 1 (uma) parceria em 1998 chegando a um total de 144 (cento e quarenta e quatro) até 2006. Observou-se um aumento mais relevante no ano de 2005, que sinalizou 48 parcerias enquanto o ano anterior apresentava apenas 14.

Verificou-se que o crescimento das parcerias para aquisição de sistemas privados de ensino ocorreu, sobretudo, em municípios de pequeno porte populacional, com até 50.000 habitantes e que as empresas parceiras eram todas privadas com fins lucrativos, entre elas, o Colégio Oswaldo Cruz (COC), o Grupo Objetivo e o Grupo Positivo.

A pesquisa apontou que essa modalidade de privatização é resultante do processo de municipalização do ensino que foi aprofundado com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); da Reforma do Estado Brasileiro que impulsionou esse tipo de parceria e da estagnação das matrículas na rede privada que fez com que o setor empresarial buscasse outros espaços.

Pesquisa intitulada “Sistemas Apostilados de Ensino e Municípios Paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local”, realizada por (ADRIÃO *et al.*, 2013) investigou a presença dos grupos empresariais COC, objetivo e Positivo na educação pública municipal paulista. Observou-se crescimento no número de municípios paulistas que adotaram sistemas privados entre os anos de 1998-2010:

Quadro 3 - Número de municípios paulistas que adotaram sistemas privados de ensino por grupo empresarial, entre 1998 - 2010

<b>Ano de início da adoção – ano final do levantamento</b>	<b>Grupo Empresarial</b>	<b>Total de municípios que no período contrataram o grupo</b>
<b>1998-2010</b>	COC Name	97
<b>2002-2010</b>	POSITIVO	43
<b>2000-2010</b>	OBJETIVO	27
<b>2000-2010</b>	OUTRAS	115
	Total	307

Fonte: Adrião *et al.* (2013, p. 282).

Em continuidade as pesquisas acima relatadas e considerando as consequências da adoção de sistemas privados de ensino por redes públicas de educação básica no Brasil no que se refere ao direito humano à educação, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) e a Ação Educativa, realizaram em 2013 a pesquisa “Sistemas de Ensino Privado na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação.”

O trabalho buscou investigar as relações entre os cinco maiores grupos empresariais que vendem SPE aos governos municipais: Santillana, Abril Educação, Pearson, Objetivo e Positivo. Foram mapeados 339 municípios que apontavam tendências já demonstradas nas pesquisas que citamos anteriormente (maior presença do grupo Positivo, correspondente a 66,36% dos municípios e grande número de estados das regiões sul e sudeste). Verificou-se que os estados com maior número de municípios adotantes de SPE são: São Paulo, com 159 municípios; Santa Catarina, com 37; Paraná, com 36 e Minas Gerais, com 33. Essas regiões concentram os municípios de IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) muito alto, alto ou médio, o que indica que essas empresas não estão presentes nos municípios com IDMH muito baixo. Chama atenção esse dado pela questão do recurso financeiro que os municípios precisam dispor para adquirirem tais serviços e produtos.

É oportuno considerar o repasse de recursos públicos para esses grupos privados por meio da compra de sistemas de ensino. Segundo a pesquisa, o custo por aluno por ano com a compra de SPE variava de R\$ 143,04 a R\$ 394,98, o que representa entre 2% e 6% dos gastos totais com educação nestes municípios. O custo aluno no Estado de SP para estudantes da série

iniciais era de R\$ 3.466,67<sup>22</sup> em 2013, considerando o município de Capivari, isso equivale a 11,3% do valor total de cada aluno.

Quadro 4 - Valor nominal aproximado do SPE por aluno/ano nas etapas atendidas em 2013 (RS).

Municípios/SPE	Gasto total - SPE	Etapas atendidas	Nº de alunos	Valor aluno/ano
<b>IDHM alto</b>				
Andradina (SP) - NAME	632.771,04	EI e EF	3964	159,62
Brotas (SP) - Uno	739.859,71	EI e EF	2323	318,49
Papanduva (SC) - SABE	320.332,18*	EF	811	394,98
Capivari (SP) - Anglo	2.219.687,51	EI e EF	6888	322,25
Santana de Parnaíba (SP) - SOME	4.092.240,99	EI, EF e EM	28.608	143,04
<b>IDHM baixo</b>				
Itagiba (BA) - SABE	516.558,62	**	1787	279,82
Piaçabuçu - NAME ***				

Fonte: TCEs (SP, SC, SE, BA) e Censo Escolar (MEC-INEP)

\*valores gastos com o SAE de janeiro a junho de 2013; \*\* Neste caso não há informação no TC sobre as etapas atendidas, adotou-se como metodologia a divisão do gasto com o SPE pelo total de matrículas municipais; \*\*\* Não foram encontradas informações relativas ao município de Piaçabuçu.

Fonte: Adrião *et al.*, (2015, p. 83).

O estudo faz um alerta importante: o gasto dos municípios com os SPE reduz a capacidade do investimento em educação. Esse entendimento se deve ao fato de que essa compra impacta diretamente a disponibilidade de recursos para a educação dos municípios. Em alguns casos o município não deixa de receber os livros do PNLD<sup>23</sup> e, portanto, o município duplica os gastos, o governo federal paga pelo o material didático e o município também. No caso que o município dispensa receber o PNLD, apesar de não duplicar os gastos, ele reduz os recursos disponíveis que poderiam ser utilizados, por exemplo, para ampliação da oferta à educação. Nesse sentido, a conclusão da pesquisa é que o direito humano à educação é reduzido.

A pesquisa aponta ainda que a qualidade dos materiais oferecidos não passa pelos critérios de avaliação técnica que verificam a qualidade como ocorre com os materiais adotados

<sup>22</sup> Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos>.

<sup>23</sup> O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país.

pelo PNLD, portanto, essa qualidade atribuída aos SPE é autorreferenciada por essas empresas e reforçam o discurso de que o privado é melhor do que o público.

Segundo Adrião *et al.* (2009), as empresas oferecem aos municípios materiais distintos do oferecido para a rede privada, visto que poderia incorrer num êxodo de estudantes para o setor público. Algumas empresas modificam até mesmo o nome, por exemplo, na esfera particular a empresa chama-se COC, no âmbito público passa a chamar-se COC-NAME (Núcleo de Apoio à Municipalização de Ensino), o Positivo transforma-se em Sistema Aprende Brasil (SABE).

Com efeito, as empresas produzem materiais distintos para cada rede e nesse sentido é possível fazer o seguinte questionamento: será que o material da rede pública apresenta a mesma qualidade daquele destinado à rede privada? Não pretendemos responder a essa questão, mas consideramos importante a reflexão, principalmente, pela constatação de que esse material não passa pela análise criteriosa do PNLD. Parece-nos que o foco principal das empresas é o lucro e não a igualdade de aprendizagem dos estudantes, pois, como as escolas públicas alcançarão a “qualidade” da escola privada se utilizarem material distinto?

Nesse sentido, é questionável o motivo das Secretarias de Educação buscarem esse tipo de serviço. Para tanto, buscaremos especificar os produtos e serviços oferecidos por essas empresas.

Com base na pesquisa (ADRIÃO *et al.*, 2013), foram estabelecidos os serviços que integram tal “cesta”, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 5 - Produtos e serviços oferecidos pelas empresas COC/Name; Objetivo/Some; Positivo/Sabe ao setor público

<b>Produtos e serviços</b>	<b>Núcleo de apoio à municipalização do ensino – NAME/COC</b>	<b>Sistema Objetivo Municipal de Ensino – Some – Centro Educacional Objetivo</b>	<b>Sabe – Sistema de Ensino Aprende Brasil – Grupo positivo</b>
<b>Material didático para estudantes e professores</b>	Material oferecido em módulos bimestrais baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Temas Transversais. Docentes das redes parceiras recebem um material de orientação em formato digital. Os materiais são produzidos para educação infantil, ensino fundamental e médio.	Material oferecido em módulos semestrais, anuais ou bimestrais, de acordo com a etapa de ensino. Há materiais para educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e de apoio para equipe escolar. Segundo o informado, trabalha-se por “metodologia de resolução de problemas”.	O material é designado como Livro Didático Integrado. Oferecido para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Segundo a empresa, de acordo com todas as orientações curriculares do MEC.
<b>Formação Continuada</b>	É oferecido treinamento a professores; em formação por meio de tele salas. Tais formações podem ser adquiridas em	Assessora a organização de laboratórios nas unidades e promove encontros pedagógicos, com duração	Oferece assessoria pedagógica a docentes e equipes técnicas das secretarias de educação.



	diferentes níveis e modalidades: de conferências a cursos de pós-graduação.	de seis horas, entre profissionais das escolas públicas e sua equipe técnica.	
<b>Avaliação e monitoramento</b>	Técnicos contratados pela empresa visitam periodicamente as escolas da rede parceira, entrevistando professores e estudantes.	A partir de 2012, o Some informa a existência de uma sistemática de avaliação institucional, composta por avaliação de rendimento de alunos dos anos 5 a 9 ano do ensino fundamental (EF) e de avaliação de fatores internos e externos à escola, condição socioeconômica das famílias e “visão da escola” pela comunidade.	Anuncia o sistema de gestão de informações educacionais e monitoramento da qualidade do ensino, sem esclarecer como é realizada a avaliação.
<b>Portal para acesso a conteúdos, propostas de atividades, vídeos e outras formas de apoio</b>	Portal com conteúdos e sugestões de atividades educacionais, disponíveis somente para usuários cadastrados no sistema.	Portal para consulta e esclarecimento de dúvidas sobre conteúdos e uso do material. Há uma revista com um número anual direcionada às famílias.	Portal Aprende Brasil – disponível para estudantes e professores cadastrados no sistema.
<b>Tecnologias educacionais</b>	Não há referência.	Não há referência.	O grupo oferece a seus parceiros (públicos e privados) hardware e software relacionados às atividades escolares.

Fonte: Adrião *et al.*, (2013, p. 278).

As cestas possuem semelhanças, todos os pacotes incluem material didático, dividido em módulos bimestrais, semestrais ou anual, oferecem assessorias e apoio aos professores e gestores, mediante acesso a seus portais e por meio de encontros presenciais. Com relação a avaliação podem ser adquiridos modelos de avaliações e sistemas de gestão para o monitoramento da qualidade do ensino, portanto, os SPE oferecem “soluções” pedagógicas que não são exclusivamente a venda de material didático.

Ainda que os SPE definam o que é melhor para os estudantes e em termos pedagógicos determinem a forma de ensinar, os tempos de aprendizagem e a forma de avaliação, interferindo na autonomia pedagógica e exercendo um certo controle do trabalho escolar, esses pacotes têm sido contratados por redes públicas e cabe compreender quais expectativas que conduzem os gestores estaduais, municipais ou locais a adquirirem tal serviço.

Uma das motivações que os estudos (ADRIÃO *et al.*, 2009, 2012) e apontam para que a adoção de SPE aconteça refere-se às dificuldades encontradas pelas administrações municipais após a descentralização da educação pública que fez com que os municípios assumissem a responsabilidade pelo ensino fundamental, para o qual, provavelmente, não estavam preparados. Por esse ângulo, as empresas privadas contribuem com sua expertise,

“qualidade” e eficiência, auxiliando os municípios que apresentavam ausência de um quadro técnico-operacional para atender a demanda que passaram a assumir.

Uma segunda motivação identificada relaciona-se ao prestígio social que gestores públicos ganham ao vincularem a educação local a logotipo ou marcas de escolas privadas. Trata-se de um reconhecimento por parte da população de uma suposta melhoria da “qualidade” educacional e que facilitaria as carreiras políticas desses dirigentes.

Outra motivação é a tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho das escolas. Nesse caso, as Secretarias buscam uma uniformidade nos processos pedagógicos, por exemplo, em que todos os estudantes do mesmo ano/série vejam os mesmos conteúdos em determinado espaço-temporal. A justificativa é que essa prática garantiria uma continuidade dos conteúdos de um ano para outro e que todos os conteúdos estabelecidos pelo MEC seriam trabalhados, melhorando a qualidade do ensino. No entanto, há de se refletir sobre a autonomia das escolas e dos docentes frente a elaboração e execução de seus projetos pedagógicos.

A padronização do ensino é uma característica das reformas educacionais, baseadas nos princípios neoliberais, que foram implantadas no Brasil nos últimos anos. Para Hypólito (2011), uma das estratégias que o Estado utiliza para efetivar o controle sob o trabalho docente é a introdução de políticas de avaliação, e nesse sentido, os SPE passam a ser uma alternativa interessante para o modelo adotado, uma vez que trazem uma proposta curricular pautada nas exigências das avaliações de larga escala e permitem uma certa supervisão da sala de aula.

A tendência de padronização é referenciada pelas políticas públicas atuais. Podemos observar esse movimento, por exemplo, com a aprovação da BNCC que estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns aos estudantes, e, inclusive, teve sua aprovação articulada pela classe empresarial deste país<sup>24</sup>.

Para Freitas (2018), as reformas educacionais “se articulam em uma engenharia de alinhamento (bases/ensino/avaliação/responsabilização) eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola”. Em consonância com a definição do que deve ser ensinado são estabelecidas avaliações externas (SAEB, ENEM, entre outras) que vão aferir a “qualidade” do ensino. Como efeito dessa articulação os professores, gestores e as escolas serão responsabilizados pelos seus resultados. Nessa perspectiva, os SPE se harmonizam com essas políticas educacionais, pois não só determinam os conteúdos, como estabelecem o tempo e a rotina de trabalho dos professores permitindo um certo controle sobre o trabalho docente.

---

<sup>24</sup> Sobre a discussão a respeito de como o privado influencia políticas educacionais brasileiras, em especial, sobre a BNCC ver (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

Esse controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar as práticas de ensino no cotidiano escolar. (HYPOLITO, 2011, p. 73).

A heterogeneidade do ensino também é colocada por Barreto (2012) que aponta que a centralidade da avaliação tem feito com que as políticas adotem processos hierarquizados de gestão do currículo, de modo que especialistas direcionem e homogeneizem os conteúdos curriculares das escolas com intuito de facilitar o monitoramento e a avaliação padronizada. A autora alerta que esse processo restringe a autonomia dos professores e, por vezes, o currículo passa a ser substituído por uma matriz de avaliação. Nessa dinâmica os SPE ganham espaço levando alguns gestores a renunciarem à condução pedagógica de suas escolas.

Logo, a padronização do ensino está intimamente relacionada com a questão do controle e da responsabilização do trabalho docente, com consequências para a escola. Desconsidera-se as particularidades regionais e até mesmo de cada escola quando se determina que os mesmos conteúdos sejam trabalhados em todo território nacional. Por sua vez, os SPE oferecem o conteúdo pronto, enfim, retira-se a autonomia das escolas e dos professores de definirem seu projeto pedagógico, o que no nosso entendimento é incompatível com a gestão democrática.

A associação entre a necessidade de padronização do ensino por parte das Secretarias de Educação e as políticas de avaliação são válidas no sentido de compreender por que essa é uma das motivações apontadas pelos gestores ao adquirirem o SPE. Nossa hipótese é que, de alguma forma, a preocupação em gerar resultados seja uma inquietação desses gestores. A expectativa é que a adoção de SPE vai resolver os problemas de mal desempenho, no entanto, é preciso destacar que as questões educacionais vão além das questões metodológicas ou curriculares, elas envolvem questões a nível macro. Muitas vezes, as dinâmicas sociais impactam o interior das escolas, sem falar nos problemas das próprias redes de ensino que impõem às escolas situações precárias de trabalho: grande rotatividade do corpo docente, falta ou insuficiência de recursos humanos e materiais, dentre outras situações.

Segundo Azanha (1998), a tentativa de padronizar o que não é passível de homogeneização pode incorrer num processo inverso, fazer com que as escolas não se sintam responsáveis pelo seu próprio trabalho.

A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substancialmente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio

trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade. (AZANHA, 1998, p. 37).

Essa perspectiva apresenta uma contradição importante: enquanto as políticas neoliberais tentam obter o controle sobre a sala de aula e responsabilizar as escolas por seus resultados, a padronização que ocorre com a implantação dos SPE, pode induzir um movimento de desresponsabilização, uma vez, que o professor só executa o que já está predeterminado.

Evidenciamos no texto as motivações dos gestores públicos para adotarem os SPE, fato que indica como as políticas públicas educacionais, baseadas no modelo neoliberal, influenciam no sistema educacional. Há uma exigência de que as escolas alcancem elevados índices de desenvolvimento e avaliações externas positivas. Tais imposições supõem a busca de soluções por parte das escolas para deixá-las dentro do padrão de aprendizagem e é nesse cenário que se tornam pertinentes os sistemas privados de ensino em escolas da rede pública.

A adoção de SPE, considerada com uma vertente de privatização da educação e fomentada pelas reformas neoliberais, traz mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas, assunto que trataremos a seguir.

### **1.3 Implicações da adoção de SPE no trabalho docente**

As alterações no trabalho docente apontadas a partir da adoção de SPE referem-se à inibição da autonomia dos professores e das escolas com base na gestão padronizada, além da intensificação do trabalho e estímulo a competição entre os profissionais e escolas. Observa-se ainda implicações para os estudantes que recebem um ensino fora de seu contexto.

A diminuição da autonomia pedagógica das escolas e dos professores para formularem seus próprios planos de ensino e o respeito à diversidade e particularidades é pontuada, uma vez que, a padronização passa a fundamentar o trabalho pedagógico.

A adoção dos sistemas privados de ensino nas escolas públicas reduz drasticamente o espaço de adaptação curricular, bem como a autonomia pedagógica de escolas e professores, uma vez que todas as aulas, atividades e conteúdos passam a ser estandardizados e controlados com base nesse referencial. Também é esse processo de padronização que passa a basear as agendas de formação continuada que são contratadas pelos municípios a essas empresas. Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação. (ADRIÃO *et al.*, 2015, p. 99).

Essas mudanças na organização escolar minimizam ou retiram do professor e das escolas sua autonomia no ato pedagógico. “A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar.” (PARO, 2001, p. 113).

Azanha (1998) destaca que a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional) representa um avanço no que se refere à temática da autonomia comparada aos textos legais anteriores. A temática da autonomia começou a ser construída em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mas, foi escassa nos documentos oficiais da educação (Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71). O autor ressalta que o discurso sobre a autonomia da escola foi reconfigurado de acordo com o contexto histórico, gerando variados significados. Ganhou força e importância na década de 1980, inclusive, no texto da CF/1988 que estabeleceu, no artigo 206, os princípios, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público.

Nesse seguimento, a LDB 9394/96 estabelece a autonomia escolar como primordial e representa avanço ao vincular a autonomia ao Projeto Político Pedagógico nos artigos 12, 13 e 14 que estabelecem a elaboração e execução do PPP de forma coletiva com toda comunidade escolar.

Contudo, Paro (2001) observa que a autonomia da escola apresenta limites, pois, o Estado vai exercer controle e determinar as normas comuns do sistema de ensino. Esta prerrogativa do Estado é válida no sentido de representação de uma sociedade que necessita de parâmetros mínimos para determinar a formação do cidadão que se pretende formar. No entanto, não se pode retirar das escolas a possibilidade de escolher entre os conteúdos culturais que mais correspondam as peculiaridades de seus estudantes. No que se refere à autonomia administrativa deve-se permitir que as escolas disponham de recursos financeiros e possam utilizá-los da forma que julgarem mais adequada. Isso significa, que as escolas precisam dispor de certa autonomia para que possam alcançar os objetivos da educação escolar.

Assim, a autonomia escolar é complexa: a escola está sujeita a interferências externas, entretanto, cada unidade escolar apresenta características próprias e a prerrogativa em lei de que haja pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Dessa forma, deve respeitar as normas comuns do sistema de ensino ao mesmo tempo em que garante a construção da proposta pedagógica da instituição coletiva.

Um problema que se coloca é a tentativa de órgãos centrais orientarem como se todas as escolas fossem iguais, tentando homogeneizar o que não é possível, trazendo consequências, como bem afirma Azanha (1998, p. 36):

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviço de ensino, de quem se pode exigir e obter eficiência, mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades.

Partindo dessas considerações, podemos enxergar com clareza, por exemplo, os problemas relacionados à implantação dos sistemas privados de ensino. Como garantir a autonomia escolar, considerando a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas quando se adota um mesmo método de ensino, atividades pré-estabelecidas, avaliações pré-determinadas em uma rede de ensino?

Essas consequências dizem respeito a professores e estudantes. Os primeiros ficam limitados em suas decisões pedagógicas e os segundos sofrem impacto em seu processo de aprendizagem.

Os professores, com base no projeto pedagógico de sua escola, deveriam buscar definir as atividades pedagógico-curriculares e selecionarem, dentro de uma variedade de concepções pedagógicas, a que melhor se enquadra para que possa garantir um aprendizado significativo aos seus estudantes, dessa forma, os professores, garantiriam seu processo criativo na busca de soluções para aquela comunidade escolar, o que não é possível acontecer com o material privado, pois, ele passa a receber tudo pronto, o que deve ensinar e como deve ensinar, como e quando avaliar. Ao professor cabe executar de segunda a sexta-feira, lição após lição, o que o SPE determina. Seu trabalho fica reduzido a treinar os estudantes para as avaliações externas.

Os estudos realizados por Silveira e Mizuki (2011, p. 86) consideram que:

A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo “sistema de ensino privado” pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando-o um mero executor de uma proposta, ou seja, simplesmente um objeto do processo educativo, retirando-lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de refletir sobre a sua ação.

Por sua vez, os estudantes recebem um conhecimento fragmentado que não permite a compreensão da totalidade, de percebê-lo na condição de cidadão e, portanto, fazendo com que sua criticidade seja minimizada. Para Motta (2001, p. 85), os sistemas privados potencializam “a (re) produção de indivíduos massificados, prontos à adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo.”

A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. (MOTTA, 2001, p. 88).

Por esse ângulo, os SPE contribuem para a adaptação social por meio do conhecimento fragmentado e compartimentado. O ensino é estruturado e subdividido em cadernos e lições que devem ser seguidas durante todo o ano letivo. Os textos e exercícios propostos não permitem aos estudantes estabelecerem correlações e discussões aprofundadas, como se todo conhecimento estivesse contido nas páginas da apostila. (MOTTA, 2001).

Nota-se que os SPE trazem repercussões para o estudante ao reduzir seu ensino a aprendizagem de conteúdos específicos em detrimento do desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, dificultando assim, uma aprendizagem global e crítica que permita realizar conexões e analogias sobre seu contexto. Vale salientar que a mesma apostila é destinada a todos os estudantes do país, independente de seus contextos e particularidades, portanto, cabe questionar que tipo de sujeito está sendo almejado para a sociedade.

O estudo de Souza (2017) investigou a implementação do sistema de ensino SEFE, no período de 2013 a 2016, em uma escola de assentamento de reforma agrária. Uma de suas análises refere-se ao entendimento que o SPE objetiva uma preparação de força de trabalho para servir ao capital. Afirma que “esse sistema infringe direitos básicos dos estudantes em dispor de uma formação integral, bem como os direitos à autonomia intelectual dos educadores.” (SOUZA, 2017, p. 175).

As empresas privadas argumentam que o material é apenas um referencial que permite ao professor fazer as adequações que julgarem necessárias. O estudo de Cain (2014) buscou compreender as consequências do uso do Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME) enquanto material estruturado para a organização do trabalho pedagógico na escola, em dois municípios paulistas: Ipeúna e Santa Gertrudes. Constatou que o SPE interfere na organização do trabalho pedagógico das escolas, uma vez que, padroniza e uniformiza o conteúdo curricular. Verificou que os professores buscavam (re) organizar suas práticas, tentando adequar o material

a sua realidade, trazendo outros recursos e projetos para a sala de aula. Entretanto, concluiu que a adoção de SPE dá pouca margem para a construção coletiva e para o exercício da autonomia escolar.

Sob esse ponto de vista, a gestão democrática fica enfraquecida, o que se constituiu como luta da sociedade civil vai ficando no passado a favor da gestão gerencial. A autonomia da escola, a participação da comunidade nos conselhos e na escolha dos gestores não são suficientes para que tenhamos a democratização da escola pública, é preciso que se ampliem as possibilidades e nesse sentido, as parcerias público-privadas prejudicam a gestão democrática porque retira dos sujeitos responsáveis pela educação seu poder de definição e construção do seu projeto de escola. (ADRIÃO; PERONI, 2008).

Os estudos de Alcover (2014); Damaso (2015); Lima (2011) e Silveira (2015) se debruçaram a compreender os efeitos da adoção de sistemas privados sobre o trabalho docente. De modo geral, identificaram a padronização de conteúdos na tentativa da rede pública ter uma maior organização e controle do que estava sendo aplicado. Alguns indícios mostraram que há adesão por parte de professores por considerarem que seu trabalho é facilitado, porém, demonstraram que não realizavam suas práticas sem questionar as orientações, por vezes, modificando o que era proposto.

Apesar desse dado de que na visão de alguns docentes o trabalho é facilitado, outras pesquisas sobre o tema mostram que há, com a adoção do SPE, um aumento das demandas burocráticas como por exemplo, preenchimento de relatórios, reuniões e outros encargos. Sem falar que o professor passa a sentir-se responsabilizado e culpado pelos resultados alcançados. (HYPOLITO, 2011).

Pontua-se que, mesmo que as escolas necessitem cumprir metas para a educação básica, estabelecidas pelas políticas educacionais vigentes, há que se defender a escola pública que enfatize a gestão democrática e principalmente, garanta o direito à educação.

O objetivo com esse capítulo é que se possa compreender a lógica que está inserida os sistemas privados de ensino, bem como, apresentar as conexões com a reforma do Estado. Buscamos ainda apresentar a composição dos SPE e implicações para o trabalho das escolas. No próximo capítulo faremos uma contextualização da educação no Distrito Federal com intuito de abordar o cenário em que ocorre a parceria tratada nesta dissertação.



## **CAPÍTULO 2 – O SISTEMA EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL**

Este capítulo apresenta o sistema educacional do DF, a fim de identificar o contexto em que ocorre a experiência estudada neste trabalho. Conforme explicado anteriormente, o processo de adoção do sistema privado de ensino do IAB não se deu diretamente pela Secretaria de Educação do DF, no entanto, também não houve nenhum impedimento por parte desta. Para alcançar o objetivo deste capítulo realizamos análise documental e entrevista com o Coordenador da Regional de Ensino de Samambaia para melhor compreender o funcionamento da CRESAM.

Inicialmente, faz-se uma breve caracterização do Distrito Federal e apresenta as principais iniciativas de seus governadores para a educação, considerando o período de 2011 a 2020. O recorte temporal deve-se ao período correspondente ao estabelecimento da parceria entre as escolas e os atores privados para aquisição do SPE. Posteriormente, apresenta-se o sistema de ensino do DF, com ênfase na Coordenação Regional de Samambaia, que se destaca nesta pesquisa pela iniciativa de implantação de sistema privado de ensino por algumas de suas unidades escolares. Finalmente, analisa-se a gestão democrática e a proposta curricular da rede de ensino em questão.

### **2.1 O Distrito Federal – breve caracterização**

O Distrito Federal é uma das 27 unidades federativas do Brasil e a única que não apresenta municípios, apresentando uma área territorial de 5.760,783 km<sup>2</sup>, sendo dividida em 31(trinta e uma) regiões administrativas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, sua população, em 2019, estava estimada em 3.015.268 habitantes. O PIB/PER CAPITA do Estado no ano de 2017 era de R\$ 80.502,47 e o IDH de 0,824. (IBGE, [2019]). Comparado ao PIB/PERCAPITA do país, que era de R\$ 31.833,50 em 2017, o do Distrito Federal encontra-se 2,6 vezes maior do que o PIB nacional.

Entre os anos de 2011 a 2015, o governador eleito foi Agnelo Queiroz, do Partido dos Trabalhadores, empossado no dia 1º de janeiro de 2011 permaneceu no poder até 31 de dezembro de 2014, após ficar na terceira colocação na disputa do governo do DF. Durante seu mandato teve três Secretários de Educação: Regina Vinhaes, Denilson Bento e Marcelo Aguiar. Dentre as ações empreendidas na área educacional destaca-se a construção de 14 creches públicas, chamadas Centros de Educação da Primeira Infância (CEPI), que posteriormente permitiria a parceria/convênios entre a SEEDF e a iniciativa privada para oferta de parte da educação infantil.

Agnelo publicou a primeira edição do Currículo em Movimento, uma proposta curricular da rede pública do DF. O documento foi elaborado de forma colaborativa, debatido por mais de três anos com toda comunidade escolar, conforme detalharemos mais à frente.

O governo Agnelo implementou, ainda, a Lei da Gestão Democrática, Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que trata do sistema de ensino e gestão da rede pública do DF, garantindo dentre outras ações, a eleição direta de diretores e vice-diretores.

O governo eleito em 2015 foi Rodrigo Rollemberg, do Partido Socialista Brasileiro. Teve como Secretário de Educação o professor Júlio Gregório. Dentre as medidas relacionadas à educação destacam-se a ampliação da oferta de vagas da educação infantil no DF por meio das creches conveniadas e o lançamento da segunda edição dos cadernos da Educação Infantil e do Ensino fundamental do Currículo em Movimento do Distrito Federal. Em 2018, candidatou-se à reeleição e foi derrotado por Ibaneis Rocha, do partido Movimento Democrático Brasileiro.

Ibaneis Rocha elegeu-se governador em segundo turno e em seu primeiro ano de mandato realizou ação polêmica na educação. Implementou a gestão compartilhada com a Polícia Militar nas escolas. Trata-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública. A primeira, fica responsável pela parte pedagógica da escola e a segunda, pela administração e a disciplina dos alunos. Inicialmente, o novo modelo foi implantado em quatro escolas, que juntas atendiam mais de 7 mil estudantes. Em 2019, o governo ampliou a parceria para 12 escolas militarizadas, totalizando 16.316 estudantes atendidos com esse modelo de gestão.

## **2.2 A Educação Básica no Distrito Federal e a Rede de Ensino**

O processo de construção de Brasília envolveu um projeto ousado de educação. Anísio Teixeira encontrou uma oportunidade de implementar ideias modernas lançadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Ele e Darcy Ribeiro projetaram todo modelo de educação do Distrito Federal. Anísio acreditava que Brasília seria o cenário ideal para a criação de uma nova escola pública e de um novo sistema educacional.

Brasília simbolizava, em 1960, a materialização da ruptura com o passado e o nascimento de um novo país, manifestação “utópica”, potencializando um mundo onde seriam melhores as condições de vida e as relações humanas. Quando se fala em utopia como “ideal de vida humana”, não há explicitamente uma preocupação sobre se esse ideal é possível de ser concretizado ou não, mas uma crença em suas potencialidades, colocando para o futuro, para tornar-se grandioso. (SOUZA, 2016, p. 43).

A capital em construção marcou a singularidade do projeto educacional que pretendia se constituir em exemplo de sistema educacional para o país. Para Anísio, a educação deveria ser para todos, pública, gratuita e laica. Entendia uma estreita relação entre educação e sociedade. Assim, um novo modelo de sociedade demanda um novo homem e esse novo indivíduo deveria usufruir de uma educação que proporcionasse a ele agir e pensar criticamente perante os problemas que viesse a enfrentar. (TEIXEIRA, 1962).

Nesse sentido, a escola pública ocupa um lugar de destaque, pois por meio dela seria possível a construção de uma sociedade mais democrática. Para Anísio, a escola pública é a máquina que prepara a democracia. Defendia o direito à educação contra os privilégios das elites, sendo assim, a escola primária deveria ser capaz de desenvolver todos os tipos de alunos, de todas as camadas, sobretudo as mais baixas. Criticava o modelo educacional vigente à época: “Como se vê, a educação escolar existente não penetrava profundamente nenhuma grande camada popular e se caracterizava perfeitamente como uma educação da elite.” (TEIXEIRA, 1957, p. 8).

Na perspectiva de modernizar os métodos de ensino existentes no Brasil e acreditando que o Distrito Federal era um cenário favorável para efetivação de uma nova escola pública, coube a Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, elaborar em 1957 o plano do sistema escolar público de Brasília.

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Baseado no modelo do Centro Carneiro Ribeiro<sup>25</sup>, em Salvador, foi organizado o sistema escolar de Brasília. O projeto de Anísio foi inspirado nos princípios escolanovistas, trazendo um novo pensamento pedagógico, influenciado por John Dewey. (TEIXEIRA, 1962).

Segundo Souza (2016), as primeiras escolas surgiram em 1957 com a chegada dos primeiros trabalhadores e suas famílias. Eram salas provisórias, multisseriadas que acolhiam crianças vindas de todas as regiões do país, especialmente, para atender aos filhos dos funcionários da NOVACAP. A primeira escola pública chamava-se Grupo Escolar 1, localizava-se na atual Candangolândia, atendia 150 alunos e contava com 5 professoras. Depois passou a chamar-se Julia Kubitschek, em homenagem a mãe do presidente Juscelino

---

<sup>25</sup> O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – com a Escola Parque e as Escolas-classe – significou a mais avançada resposta quanto ao tipo de instituição escolar capaz de realmente preparar a crianças para a vida moderna, para uma sociedade em mudança. (TEIXEIRA, [1997])

Kubitschek. Foi o início da proposta idealizada por Anísio que oferecia educação integral e de tempo integral, era conduzida com gestão democrática e os diretores eram escolhidos por voto direto dos seus pares.

O Decreto nº 47.472, de dezembro de 1959, instituiu a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (CASEB), no Ministério de Educação e Cultura. A Fundação Educacional do Distrito Federal foi criada por meio do decreto nº 48.297 em 17 de junho de 1960. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal originou-se da Secretaria de Educação e Cultura criada em 1966. O desmembramento dessas Secretarias ocorreu em 1986.

Portanto, a comissão seria encarregada de implementar o Plano de Construções Escolares de Brasília, publicado em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (TEIXEIRA, 1961).

O Plano das Construções Escolares foi construído de forma articulada com o Plano Urbanístico da cidade “consiste num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1961, p. 195). Propunha o atendimento escolar em diferentes níveis: elementar, médio e superior para funcionarem de forma integrada.

A Organização e os pressupostos da escola, que se defendia ser modelo para o país, indicavam a permanência em tempo integral em todas as etapas e/ou níveis da educação, inclusive para os professores, de modo que a educação pudesse alcançar, de forma integral e integradora, os aspectos educacionais, sociais e cívicos que comporiam a plena formação estudante/cidadão. (SOUZA, 2016, p. 47).

O Plano Educacional de Brasília foi elaborado com os seguintes objetivos:

a) distribuir equitativamente e equidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para chegar à escola, sem interferência com o tráfego de veículos, para a comodidade e tranquilidade de pais e alunos; b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização); c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes; d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro, pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral, e) reunir, em um só centro, todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que, embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc; f) facilitar o ensino particular, com fixação de áreas para externatos e internatos, vendidas a preço muito baixo, com pagamento facilitado (até através de bolsas de estudo). (DISTRITO FEDERAL, 2017).

O plano previa uma população escolarizável entre 2.500 a 3.000 habitantes em níveis elementar e médio. O sistema de ensino era organizado da seguinte maneira: Ensino Primário que compreendia os Jardins de Infância (4 a 6 anos de idade), as Escolas Classes (7 a 14 anos de idade) e as Escolas-parque. A Educação Média ou Secundária trazia os Centros de Educação Média com edifícios destinados a Escola secundária compreensiva (cursos de humanidades, técnicos e científicos) e o Parque de Educação Média (esportes, cultura, biblioteca, restaurante). Por sua vez, a Educação Superior era composta por Institutos (disciplinas específicas) e Faculdades (educação politécnica). (TEIXEIRA, 1961).

As Escolas Parque destinavam-se a complementar a tarefa das Escolas Classes oferecendo uma educação integral, adequando a escola às exigências da sociedade industrial e tecnológica, preparando o indivíduo para viver como cidadão no Estado democrático de direito (PEREIRA, 2012). Eram compostas por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, com biblioteca infantil, museu, pavilhão para artes industriais, conjunto para atividades de recreação, conjunto para atividades como música, teatro, exposições, clubes e refeitório.

Para cada quadra, arquitetou-se o estabelecimento de um jardim de infância com quatro salas e de uma Escola Classe com 8. Em dois turnos de funcionamento, o jardim de infância deveria atender a 160 crianças (oito turmas de vinte alunos) e a Escola Classe atenderia a 480 crianças (16 turmas de 30 alunos).

Previa-se ainda, a cada grupo de quatro quadras, a construção de uma Escola Parque, que atenderia, em dois turnos, cerca de dois mil alunos oriundos das quatro escolas classe das quadras vizinhas. As atividades que seriam ofertadas compreendiam a iniciação ao trabalho, para estudantes de 10 a 14 anos, em oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, costura, bordado, entre outras) e para os alunos de 7 a 14 anos oferecia a participação dirigida em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, esporte, teatro, entre outras).

No que se refere ao Ensino Médio, era previsto para cada grupo populacional de 45.000 habitantes um Centro de Educação Média para atender de 2.700 a 3.500 alunos de 11 a 18 anos. Cada centro teria dez edifícios e uma área para atividades esportivas ao ar livre. Os edifícios serviriam ao curso ginásial, cursos clássicos e científico, curso comercial, curso industrial, curso normal, centro de educação física, biblioteca e museu, administração e refeitório.

Como podemos observar, o Sistema Educacional de Brasília foi minuciosamente planejado com base em um programa pedagógico que privilegiava a concepção de educação integral, a partir de uma escola pública democrática, no entanto, o plano não previu a expansão urbana.

A experiência de educação integral implantada nos primórdios de Brasília não teve, porém, continuidade, por razões de natureza ideológica, e, principalmente, por questões de ordem econômica e política. Em curto prazo, os objetivos da escola-parque foram reduzidos, como também a generalização desse tipo de instituição no âmbito da nova capital não se consumou. Das vinte e oito escolas-parque, previstas inicialmente, até hoje apenas cinco foram construídas. Cada uma dessas escolas passou a receber, em média, alunos de sete escolas classe, uma ou duas vezes por semana. Não obstante a riqueza das aprendizagens propiciadas no ambiente da escola-parque, o critério da quantidade mais uma vez prevaleceu sobre a qualidade. (PEREIRA, 2012, p. 41).

Não somente o crescimento imprevisto da população comprometeu o projeto de Anísio Teixeira, mas a correlação de forças na defesa de projetos de educação distintos, a questão do custo para manter uma educação integral, que é alto, além da descontinuidade das políticas educacionais no país que sofrem com as trocas de governos. Entretanto, sua iniciativa foi o pontapé inicial para a constituição da Secretaria de Educação do Distrito Federal, conforme mostraremos a seguir.

### **2.3 A Secretaria de Educação do Distrito Federal**

O Conselho de Educação do Distrito Federal foi criado em decorrência da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou o Conselho Federal de Educação e determinou a criação de Conselhos Estaduais. Pelo Decreto nº 171, de 7 de março de 1962, da então Prefeitura do Distrito Federal, o Conselho de Educação do Distrito foi instituído, constituindo-se num órgão de deliberação coletiva, normativo e orientador das atividades do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal, durante o período em análise (2014 a 2020), foi gerida com certa rotatividade, com exceção ao governo de Rolemberg. No governo de Rolemberg do PSB (2015 a 2019), a pasta foi representada pelo professor Júlio Gregório. O governador Ibaneis Rocha (2019-2023), em apenas um ano de mandato, já nomeou seu terceiro Secretário de Educação. O primeiro foi Rafael Parente, exonerado após o governador não acatar votação das escolas que não aceitaram o modelo de escolas militarizadas. Assumiu então, João Pedro Ferraz, vindo da Secretaria de Trabalho, ficando no cargo até junho de 2020, sendo substituído por Leandro Cruz.

Quadro 6 - Secretários de Educação do Distrito Federal – 2011 a 2019

<b>Quadro de Secretários de Educação do Distrito Federal – 2011 a 2020</b>		
Nome do secretário	Período de atuação	
Regina Vinhaes	Janeiro de 2011 – setembro de 2011	PT
Denilson Bento da Costa	Setembro de 2011 – agosto de 2013	PT
Marcelo Aguiar	Agosto de 2013 – a janeiro de 2015	PT
Julio Gregório	Janeiro de 2015 – janeiro de 2019	PSB
Rafael Parente	Janeiro de 2019 – agosto de 2019	MDB
João Pedro Ferraes	Agosto de 2019 – junho de 2020	MDB
Leandro Cruz	Junho de 2020 - vigente	MDB

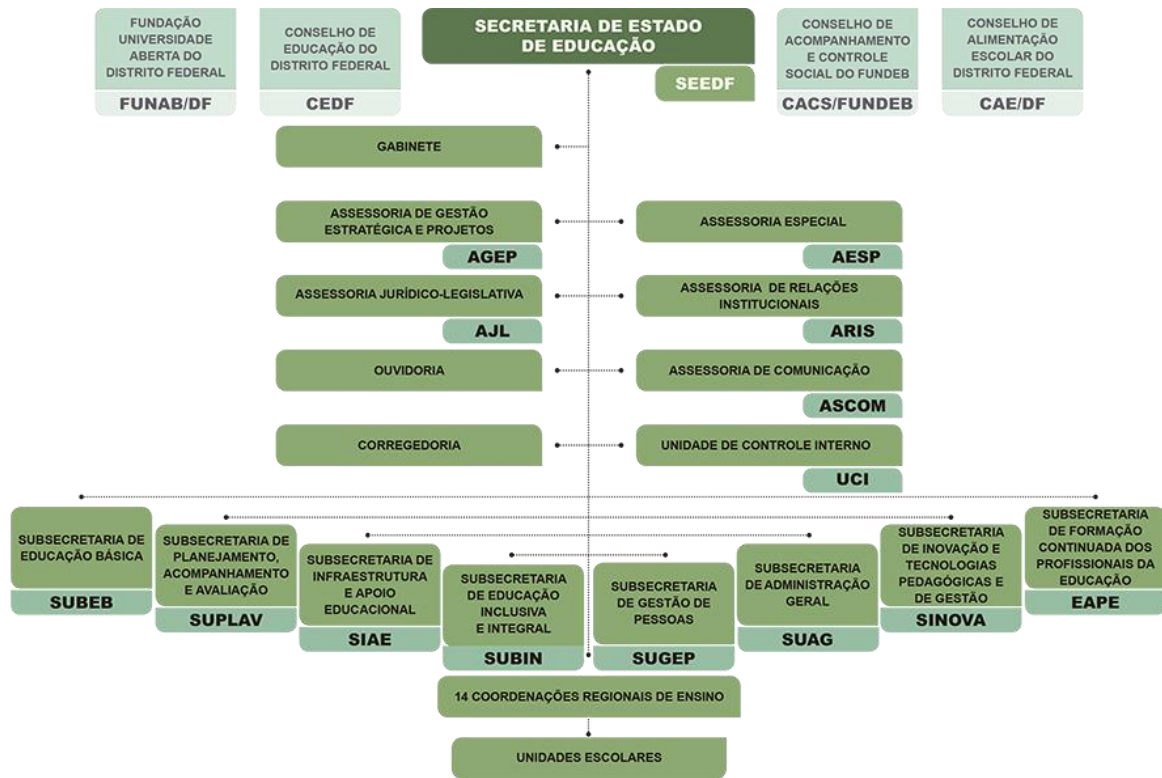
Fonte: elaboração própria

Com relação ao IDEB 2019, a rede pública do Distrito Federal atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,1 nos anos iniciais. Em 2017, o IDEB alcançado foi de 6,0, portanto, apresenta crescimento e é superior à média brasileira, que chegou a 5,5. Destaca-se que a perspectiva é de que o Brasil alcance a nota 6,0 em 2021. O IDEB nos anos finais cresceu de 4,3 (2017) para 4,6 (2019), mas não atingiu a meta projetada, que era de 5,0.

A Secretaria dispõe de uma estrutura administrativa e pedagógica central responsável por planejar, implantar, implementar, acompanhar e avaliar as políticas educacionais no Distrito Federal e conseqüentemente, os programas, os projetos, e as ações necessárias à consecução dessas políticas. “Sua missão é proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.” (SEEDF, [2020]).

Para viabilizar a política educacional do Distrito Federal a Secretaria apresenta a seguinte estrutura:

Figura 1 - Estrutura e Organização da Secretaria



Fonte: (SEEDF, [2020]).

A Secretaria é responsável pela gestão de todas as etapas da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A rede do DF é uma das maiores do país, atende mais de 450 mil estudantes, em 683 unidades escolares, sendo 603 na área urbana e 80 em área rural. O corpo docente é formado por 25.232 professores efetivos e mais de 10 mil temporários, além de 1.150 pedagogos-orientadores educacionais. (SEEDF, [2020]).

Em nível central a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) é a responsável pela parte pedagógica da Secretaria de Educação. Dentre suas atribuições compete propor, executar e acompanhar programas e projetos, em parceria com órgãos e entidades governamentais, não governamentais e privadas.

No âmbito da Rede Pública de Ensino, a Secretaria de Estado de Educação dispõe de uma estrutura regionalizada, composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), destinadas a acompanhar diretamente as unidades escolares e a, sobretudo, viabilizar o atendimento às especificidades da população em idade escolar dessas localidades. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa. “Os coordenadores regionais são a linha de frente da Secretaria junto às escolas e à comunidade escolar.” (SEEDF, [2020]).



Quadro 7 - Coordenações Regionais de Ensino e respectivas regiões administrativas do DF

N.	Coordenação Regional de Ensino	Regiões Administrativas - RA
1	Brazlândia	Brasilândia
2	Ceilândia	Ceilândia e Sol Nascente
3	Gama	Gama
4	Guará	Guará, SCIA <sup>26</sup>
5	Núcleo Bandeirante	Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I, II e Candangolândia
6	Paranoá	Paranoá e Itapuã
7	Planaltina	Planaltina
8	Plano Piloto	Plano Piloto, Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte, Varjão e Jardim Botânico
9	Recanto das Emas	Recanto das Emas
10	Samambaia	Samambaia
11	Santa Maria	Santa Maria
12	São Sebastião	São Sebastião
13	Sobradinho	Sobradinho
14	Taguatinga	Taguatinga

Fonte: elaboração própria.

No que se refere à formação de professores, gestores e demais profissionais da educação, o Distrito Federal dispõe de uma escola específica chamada Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). É responsável por oferecer aos profissionais da educação, por meio das políticas e diretrizes específicas de formação continuada e da pesquisa, os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria de seu desenvolvimento profissional no âmbito da Secretaria.

É importante salientar que as escolas do Distrito Federal funcionam em turno de 5 horas de aula, tanto no matutino quanto no vespertino. Sendo assim, os professores das séries iniciais atendem uma única turma e no contraturno seu tempo é destinado à coordenação pedagógica (15 horas semanais). É garantido aos docentes utilizar um dia de sua coordenação para formação continuada, além de fazerem jus a coordenação pedagógica individual<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Setor Complementar de Indústria e Abastecimento

<sup>27</sup> Coordenação Pedagógica Individual (CPI) refere-se a um tempo destinado as atividades pedagógicas de planejamento ou formação que pode ser realizado fora do ambiente escolar, para os professores que atuam 40 horas na rede de ensino do DF.

Para os professores em regência de classe que atuam 40 horas semanais, no turno diurno, as quartas-feiras são destinadas à coordenação pedagógica coletiva, segundas e sextas-feiras destinadas à coordenação individual e terças e quintas-feiras utilizadas para formação continuada presencial e planejamento. Sem dúvidas é uma conquista da categoria docente e dos estudantes da rede.

Segundo o site da SEEDF “O DF é uma das unidades da federação que paga os melhores salários do Brasil para os seus professores, com uma média inicial para 40h de R\$ 5.016,53. No final da carreira, o profissional pode chegar a receber em média R\$ 10 mil” (SEEDF, [2020]). Cabe ressaltar que os vencimentos dos professores do DF são compostos pelo vencimento básico e por gratificações.<sup>28</sup>

De acordo com as características organizacionais de oferta e de atendimento, as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal classificam-se em:

**Escola Classe (EC)** – destinada a oferecer as séries iniciais do ensino fundamental, podendo excepcionalmente, oferecer os 6º e 7º anos, além dos 1º e 2º segmentos do EJA.

**Centro de Ensino Fundamental (CEF)** – destinado a oferecer as séries de anos finais do Ensino Fundamental e o 1º e 2º segmentos do EJA.

**Centro de Educação Infantil (CEI)** – oferece exclusivamente a educação infantil.

**Centro de Educação de Primeira Infância (CEPI)** – destinado a oferecer exclusivamente Educação Infantil (creche e pré-escola). São prédios próprios do GDF<sup>29</sup>, porém, geridos por organizações sociais.

**Jardim de Infância (JI)** – oferece exclusivamente educação infantil.

**Centro Educacional (CED)** – destinado a oferecer as séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o 2º e 3º segmentos da EJA.

**Centro de Ensino Médio (CEM)** – destinado a oferecer o Ensino Médio e o 3º segmento da EJA.

**Centro de Ensino Especial (CEE)** – destinado a oferecer atendimento e apoio específicos e diferenciados das demais unidades escolares.

**Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)** – destinado à proteção e à promoção social da criança e do adolescente, bem como à oferta de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>28</sup> Sobre plano de carreira ver Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013.

<sup>29</sup> Governo do Distrito Federal

**Centro Interescolar de Línguas (CIL)** – oferece exclusivamente língua estrangeira moderna em caráter de formação complementar.

**Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)** – destinado a oferecer exclusivamente Educação de Jovens e Adultos.

**Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (CEMI)** – oferece Ensino Médio integrado à educação.

**Centro Integrado de Educação Física (CIEF)** – destinado a oferecer exclusivamente Educação Física.

**Escola Parque (EP)** – destinado a oferecer atividades intercomplementares ao currículo desenvolvido em EC e em CEF.

**Centro de Educação Profissional (CEP)** – oferece a Educação Profissional por meio de cursos técnicos de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada.

**Outro tipo:** unidades escolares de natureza especial, como a Escola do Parque da Cidade (PROEM), Escola Meninos e Meninas do Parque, Escola da Natureza e Escola Bilingue de Libras e de Português Escrito de Taguatinga. (SEEDF, [2020]).

É importante esclarecer que o Projeto Acorde escolheu para sua atuação as Escolas Classes onde concentram-se os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre as regionais existentes a selecionada para operacionalização do projeto foi a Coordenação Regional de Samambaia. Sendo assim, todas as escolas que implantaram o sistema de ensino do Instituto Alfa e Beto localizam-se nessa região. Acreditamos que essa decisão esteja relacionada ao contexto da região de Samambaia, conforme detalharemos a seguir.

## **2.4 Coordenação Regional de Ensino de Samambaia**

Samambaia foi criada em 1989, através da Lei nº 49 e do Decreto nº 11.291, tornando-se a 12ª Região Administrativa do Distrito Federal. O surgimento da região ocorreu para assentar famílias oriundas de invasões e fundos de quintal, vindas de diversas partes do país para o Distrito Federal. A previsão populacional era estimada em 330 mil habitantes, de diferentes classes sociais, embora houvesse a urgência maior de abrigar os grupos de baixa renda.

O nome Samambaia originou-se da associação ao nome do córrego que corta a região, cuja nascente se encontra logo abaixo das quadras residenciais 127 e 327, onde eram

encontradas, em abundância, a planta “samambaia”. Segundo os dados da PDAD<sup>30</sup> 2018, a população urbana estimada de Samambaia é de 254.439 habitantes.

Atualmente, a área urbana de Samambaia subdivide-se em quadras residenciais (QR), comerciais (QN e QS), industriais (QI) das quadras 416 e 616 e, ainda, o Setor de Mansões Sudeste (SMSE) e Leste (SML). A área total da RA é de 102,64 km<sup>2</sup>, com uma área rural de 76,90 km<sup>2</sup>, onde existem diversos condomínios e chácaras que desenvolvem atividades agropecuárias. Samambaia, assim, reúne 8,01% da população total do DF e está localizada a 35 km do centro de Brasília.

A região administrativa é dividida em Samambaia Norte (quadras 200, 400, 600,800 e 1000) e Sul (quadras 100, 300 e 500). As quadras ímpares (831 e 1031) foram ocupadas em 2009 por famílias advindas de assentamentos irregulares. São quadras mais distantes do centro e as mais recentemente ocupadas. Enquanto as quadras pares já dispõem de metrô, vasto comércio, hospitais e bancos, as quadras ímpares ainda necessitam de investimentos para que se desenvolvam.

É visível uma diferença socioeconômica entre os moradores das quadras pares e ímpares, inclusive, as escolas de Samambaia Norte, das quadras ímpares, são as que mais recebem professores temporários, pois os efetivos preferem bloquear as carências das escolas mais cênicas, localizadas nas quadras pares. De acordo com a Pesquisa Socioeconômica em Territórios de vulnerabilidade Social no Distrito Federal, realizada em 2011, pelo DIEESE, Samambaia Norte (quadras ímpares) ocupava o 7º lugar no *ranking* das regiões administrativas com maior índice de vulnerabilidade social. (DIEESE, 2011).

Nesse contexto, o Projeto Acorde elegeu como primeira parceira uma escola localizada nessa região menos favorecida. As outras escolas que posteriormente aderiram ao projeto também se localizam em Samambaia Norte, próximas a primeira escola, todas em quadras ímpares e que apresentavam IDEB abaixo de 6,0, à época do estabelecimento da parceria, conforme exposto no quadro abaixo:

---

<sup>30</sup> PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

Quadro 8 - IDEB das escolas que estabeleceram parceria com Projeto Acorde

Nº	Escolas selecionadas pelo projeto Acorde	IDEB 2015	IDEB 2017	IDEB 2019
1	Escola Classe <b>1</b>	4.9	5.5	5.6
2	Escola Classe <b>2</b>	5.4	5.7	6.1
3	Escola Classe <b>3</b>	5.6	5.8	6.3
4	Escola Classe <b>4</b>	5.1	5.6	5.9
5	Escola Classe <b>5</b>	5.8	6.2	6.3
6	Escola Classe <b>6</b>	5.3	5.5	5.4

Fonte: INEP (2015, 2017 e 2019). Elaboração própria.

Observa-se que todas as escolas apresentaram evolução no IDEB em cada medição, no entanto, não é possível estabelecer relação entre esse resultado e a implantação do sistema de ensino do IAB porque a implementação ocorreu em etapas, sendo assim, os estudantes que realizaram o SAEB não são necessariamente os estudantes que participaram do programa.

Da população total de Samambaia, destaca-se o percentual daqueles que declaram saber ler e escrever, 95,3%. Os que frequentam escola pública somam 59,2% e dentre esses, 73,5% estudam na RA Samambaia<sup>31</sup>. Na escola particular, apenas 14,5%. Quanto ao nível de escolaridade, a população concentra-se na categoria dos que têm ensino médio completo, 35,7%, seguido pelo ensino fundamental completo, 22,17%. Os que possuem nível superior completo são 17,4%. Analfabetos na Região representam 4,7%. (CODEPLAN, 2018).

A Coordenação Regional de Ensino de Samambaia é “responsável por coordenar, orientar, articular e supervisionar, no âmbito de sua atuação e junto às unidades escolares (UEs) vinculadas, as políticas educacionais, administrativas e de aperfeiçoamento dos profissionais da educação instituídas pela Secretaria.” (SEEDF, [2020]).

Dentre as competências da Coordenação Regional de Ensino destacam-se:

Art. 175

II – Cumprir e fazer cumprir a legislação educacional vigente, as normas e orientações instituídas pela Secretaria;

<sup>31</sup> Uma particularidade do Distrito Federal é que muitos pais optam por colocar seus filhos nas escolas do Plano Piloto em busca de um atendimento de melhor qualidade ainda que tenham que driblar a questão da distância.

III – coordenar e articular o acompanhamento de programas, projetos e ações de caráter pedagógico desenvolvidos no âmbito de sua área de atuação e nas UEs vinculadas. (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 105).

Para acompanhar o trabalho pedagógico das unidades escolares a CRE dispõe da Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB), que é responsável, dentre outras atribuições, por orientar e acompanhar programas, projetos e ações, de caráter pedagógico. Está interligada à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) que faz a assessoria pedagógica em nível central.

Para melhor compreender o funcionamento da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia entrevistamos seu coordenador. Com relação ao seu perfil o Coordenador, identificado no estudo como Coordenador da CRESAM, é formado em Matemática e Pedagogia, possui especialização em Gestão e Orientação escolar, atua na SEEDF há 24 anos, foi gestor escolar por 13 anos e esteve Coordenador da Regional de Ensino por 3 anos, entre os anos de 2014 a 2017.

O coordenador explicou que a CRESAM dispõe de coordenadores intermediários que acompanham as escolas. Eles visitam as unidades escolares e são um elo entre a Regional de Ensino e as escolas. Em suas palavras:

*Esse coordenador intermediário acompanha quatro escolas e na sexta-feira ele tem que trazer pra UNIEB um feedback. Então ele se reúne com o grupo da UNIEB para saber o que está acontecendo em cada escola e pegar as sugestões, ver as escolas que têm dificuldades, as escolas que têm projetos que estão andando e uma levar para outra escola e assim a rede andar. Nós temos além da equipe da UNIEB, temos uma assessora que cuida especificamente da parte pedagógica. São 3 assessores na CRE e um específico para acompanhar a UNIEB. (Coordenador da CRESAM).*

Samambaia possui 32 (trinta e duas) unidades escolares, sendo 2 centros de Educação Infantil, 2 Caic's (Centro de Atenção Integral à criança e ao Adolescente), 22 Escolas Classes, 10 Centros de Ensino Fundamental, 2 Centros Educacionais, 2 Centros de Ensino Médio, 1 Centro de Ensino Especial e 1 Centro Interescolar de Línguas. Além de contar com 15 Centros de Primeira Infância e 7 instituições parceiras para atendimento da educação infantil.

Conforme podemos observar trata-se de uma regional de ensino complexa, com muitas unidades escolares e, portanto, garantir o acompanhamento pedagógico, administrativo e financeiro de cada unidade escolar requer um trabalho articulado com a equipe central e as locais.

A rede do DF apresenta características peculiares que são resultados da luta da categoria por melhores condições de trabalho. Uma dessas conquistas refere-se à implantação da gestão

democrática nas escolas. Um aspecto que consideramos relevante para compreensão da implantação do SPE nas escolas da rede pública do DF de que trataremos a seguir.

## **2.5 Gestão Democrática nas Unidades Escolares**

Conforme mostramos anteriormente a educação do Distrito Federal já iniciou com uma perspectiva democrática. A primeira escola teve sua diretora escolhida por meio de eleição, no entanto, várias fases foram vivenciadas antes da implementação da Lei da Gestão democrática (Lei nº 4.751 de 07/02/2012). Apesar desse começo que demonstrou uma preocupação com a democracia nas escolas, esse intento não perdurou por muito tempo. Em 1960, quando da inauguração do primeiro Centro de Ensino Médio do DF o diretor foi indicado pela Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB).

Houve diversas formas de provimento dos gestores escolares no Distrito Federal ao longo do período histórico, momentos de avanços e recuos para efetivação da gestão democrática. O modelo de gestão das escolas foi alterado com frequência de acordo com o entendimento de cada governo.

As formas de provimento dos diretores alternaram momentos em que eram indicados pelo governador com outros em que eram eleitos pela comunidade escolar. No entanto, a gestão democrática também ocorreu de maneira diversificada. Tivemos a eleição direta e a eleição compartilhada que exigia além da votação a necessidade de os candidatos serem aprovados em uma prova escrita e de passarem por prova de títulos e audiência pública.<sup>32</sup>

Araújo (2012) aponta que duas concepções de gestão permearam o campo da gestão educacional. Uma que defende a gestão ampla, entendendo a escola como pública e democrática e como direito de todos e outra que compreende que o papel da gestão é organizar a escola para as demandas do setor produtivo. “Nesse sentido, a gestão é uma questão gerencial, de eficiência, em que se prioriza o controle feito de forma unilateral na busca de resultados.” (ARAÚJO, 2012, p. 21).

Essas visões de gestão permearam o contexto histórico da gestão do DF conforme resumido no quadro abaixo:

---

<sup>32</sup> Para análise do histórico da gestão democrática no Distrito Federal consultar Araújo (2012) e Aires, Lopes et al (2018).

Quadro 9 - Formas de provimento de gestores do Distrito Federal

<b>Período / Governo</b>	<b>Forma de Provimento ao cargo de Diretor (a)</b>	<b>Dispositivo Legal</b>	<b>Características</b>
<b>Juscelino Kubitschek (1957)</b>	Eleita pelas professoras	-----	Participação do corpo docente
<b>Regime militar (1964 – 1985)</b>	Indicação política	-----	Privação de direitos, autoritarismo, racionalidade técnica, eficiência e produtividade
<b>Joaquim Roriz (PMDB) 1991 – 1994</b>	Livre escolha do governador (gestão sob a responsabilidade da Diretoria e do Conselho Escolar)	Lei nº 575, de 26 de outubro de 1993 dispõe sobre a Gestão Democrática na escola pública	“Participação, democracia, descentralização”
<b>Cristovam Buarque (PT) 1195 – 1998</b>	Eleição direta de diretores e conselho escolar (pais, alunos, professores e servidores)	Lei 957/95 dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública	Autonomia das unidades de ensino (administrativa, pedagógica e financeira) participação direta de todos os segmentos da escola
<b>Joaquim Roriz (PMDB) 1999 – 2002</b>	Anula a eleição direta e adota o “vestibular para diretor” com prova escrita, prova de títulos, análise de currículo e lista tríplice com indicação do governador.	Lei 247/99 dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública do ensino do Distrito Federal	Baseada em concepções da gestão burocrática
<b>Joaquim Roriz reeleito (PMDB) 2003 a 2006</b>	Continuidade das regras adotadas em 1999.	Lei 247/99 dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública do ensino do Distrito Federal	Baseada em concepções da gestão burocrática
<b>José Roberto Arruda (DEM) 2007 2010</b>	Gestão Compartilhada: prova escrita, prova de títulos, audiência pública e consulta à comunidade escolar	Lei nº 4.036/07 dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública do Distrito Federal.	Modelo gerencialista de educação fortemente influenciado pela adoção de técnicas e métodos do privado.
<b>Agnelo Queiroz (PT) 2011 – 2014</b>	Eleição direta de diretores e conselho escolar (pais, alunos, professores e servidores)	Lei 4.751/12 dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF.	Participação da comunidade e autonomia das unidades escolares (pedagógica, administrativa e financeira)
<b>Rodrigo Rolemberg (PSB) 2015 - 2018</b>	Manteve as regras do governo anterior	Lei 4.751/12 dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF.	Participação da comunidade e autonomia das unidades escolares (pedagógica, administrativa e financeira)
<b>Ibaneis Rocha (MDB) 2018</b>	Manteve as regras do governo anterior	Lei 4.751/12 dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF.	Participação da comunidade e autonomia das unidades escolares (pedagógica, administrativa e financeira)

Fontes: Aires *et al.* (2018) e Souza (2016).



Conforme podemos observar, a forma de provimento dos cargos de direção passou por modificações, permeada por distintas concepções de gestão. Desde 2012, o processo de seleção de gestores escolares no Distrito Federal está embasado na Lei da Gestão democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012), que apresenta mecanismos de participação colegiada, mais descentralizada e cooperativa. No entanto, ainda enfrenta desafios para sua efetivação. A simples existência da lei não torna as ações e processos, dentro do ambiente escolar, mais democráticos.

Dentre os processos vivenciados anteriormente no Distrito Federal, a lei da gestão democrática apresenta-se como uma conquista importante e avanço no que se refere ao respeito à pluralidade, à diversidade e ao caráter laico da escola pública, como bem coloca Aires *et al.* (2018):

Assim essa lei busca assegurar o caráter laico e público da escola, assim como a sua centralidade no sistema, ancorados em princípios da gestão democrática como: a participação, a descentralização, a autonomia, a transparência, a qualidade social, a democratização e a valorização. Esses princípios fundamentam as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão, se constituindo como base para a realização de um permanente exercício de autonomia das unidades escolares, bem como de vivência da democratização das relações na escola, de criação de possibilidades para a qualidade social do trabalho escolar e para a valorização do profissional da educação. (AIRES *et al.*, 2018, p. 168).

Assim, essa lei busca assegurar a autonomia das escolas ancorada em princípios como descentralização e participação. Consideramos o aspecto da autonomia importante nesse trabalho, uma vez, que os gestores implantaram o sistema de ensino privado mediante essa prerrogativa. Nesse sentido, cabe compreender como a lei trata essa questão:

#### **Da Autonomia Pedagógica**

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, **em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação. (DISTRITO FEDERAL, 2012, grifos nossos).

A autonomia preconizada na lei de gestão vigente no Distrito Federal enfatiza alguns aspectos: a autonomia da comunidade escolar elaborar seu projeto político-pedagógico, que implica que as decisões pedagógicas sejam partilhadas, elaboradas e avaliadas em conjunto pelos segmentos escolares, no entanto, as decisões devem coadunar com as normas e diretrizes da Secretaria de Educação.

Aires *et al.* (2018) destacam que o conceito de democracia vem recebendo distintas interpretações, por vezes, equivocadas. No Distrito Federal cada governo alterou a lei conforme seus interesses e ainda que a lei vigente seja considerada um avanço, ela apresenta desafios importantes para a gestão das escolas.

Os autores enfatizam que para que a gestão democrática ocorra de fato faz-se necessário uma mudança de postura nas relações internas da escola, pois a lei não basta, por tratar-se de processo contínuo que precisa ser cuidado, acompanhado, especialmente quando vivemos numa sociedade com práticas autoritárias.

Buscamos mostrar como o processo de gestão democrática no Distrito Federal constitui-se em campo de disputa, com avanços e recuos. Ainda que instituída como lei, os processos democráticos precisam transcender a escolha de diretores.

Diante do exposto nos questionamos: a adoção de sistema de ensino privado, seria compatível com uma escola democrática? Ao adotar normas, regras e mecanismos oriundos do privado o gestor não estaria ferindo a Lei da gestão democrática? Tais questões serão retomadas nas considerações finais.

De acordo com a Lei nº 4.751/2012, o conselho escolar funcionará como “órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar.” Dentre suas competências destaca-se:

- III – Garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar;
- X – Analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar;
- § 1º Em relação aos aspectos pedagógicos, serão observados os princípios e as disposições constitucionais, os pareceres e as resoluções dos órgãos normativos federal e distrital e a legislação do Sistema de Ensino do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Nesse contexto, a perspectiva democrática que foi se constituindo em luta da categoria dos profissionais da educação do DF ganha novos contornos quando os órgãos colegiados, como o conselho escolar, utilizam de sua autonomia pedagógica para adotarem mecanismos da gestão gerencial. Portanto, estamos diante de uma parceria complexa, que compreende a gestão democrática com outra lógica, implicando na organização escolar e na definição do currículo.

Para melhor compreensão da realidade, apresentaremos a seguir, o currículo da Secretaria de Educação do DF.

## 2.6 Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal

Em conformidade com os princípios da Lei da Gestão Democrática, a rede pública do Distrito Federal durante o governo de Agnelo Queiroz (PT) construiu coletivamente uma proposta curricular que contemplasse os desejos da categoria dos profissionais da educação. Em fevereiro de 2014, o Currículo em Movimento foi apresentado à comunidade, depois de vários momentos de debates e contribuições (ocorridas de 2011 a 2014) que possibilitou aos segmentos escolares contribuírem com sua construção e dessa maneira, garantir uma identidade ao documento.

O currículo constitui a carreira do estudante, sobretudo, na definição do que ele vai estudar, na organização daquilo que deverá aprender e como deverá fazê-lo. Ao mesmo tempo, organiza e unifica as ações de ensinar e aprender, no entanto, também delimita fronteiras entre as matérias ou disciplinas que o compõe. Para além da seleção dos conteúdos escolares, ele é a expressão do projeto educacional de determinada instituição. (SACRISTÁN, 2013).

O Currículo em Movimento da Educação básica está fundamentado na perspectiva crítica e pós-crítica. “A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

Nesse sentido, o estudo dos conteúdos busca superar a visão do senso comum, permitindo aos alunos compreender a sociedade de forma crítica. O papel da escola é problematizar o cotidiano transpondo-o para o estudo dos conhecimentos científicos. Preza pelo conteúdo escolar, porém, preocupa-se com a compreensão dos estudantes por entendê-los como sujeitos capazes de intervirem na realidade, modificando-a.

O Currículo em Movimento também está embasado na psicologia histórico-cultural, que vai privilegiar as interações sociais para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a aprendizagem ocorre na relação com o outro e com seu meio cultural. “Assim a aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33).

Os ideais de Anísio Teixeira são resgatados nesse currículo ao utilizar o conceito de educação integral, no sentido de que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

A Educação integral, fundamento deste currículo, tem como princípios: integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade,

territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo da Educação Básica. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

A proposta do Currículo em movimento tem como foco a formação de sujeitos críticos e se sustenta a pertinência de um projeto educativo que valoriza a inclusão educacional, garantindo o direito à educação de todos e todas. Compreende o tempo escolar como dinâmico e intencional, portanto, considera como parte integradora do currículo todas as atividades educativas, tanto as esportivas quanto as artísticas, compondo dessa forma um currículo integrado.

Desse modo, o currículo em movimento apresenta a organização temporal escolar em ciclos para o Ensino Fundamental e a semestralidade para o Ensino Médio, valendo-se do que estabelece a LDB/96 quando faculta aos sistemas de ensino o direito de organizar os anos escolares em ciclo. Assim, o ciclo é dividido em: 1º bloco (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), 2º bloco (4º e 5º anos) e 3º bloco (6º aos 9º anos).

O currículo da Secretaria de educação do DF busca superar a organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada, pois como mostramos anteriormente, sua fundamentação teórica compreende a relação entre conteúdos escolares e prática social de forma articulada. Portanto, os conteúdos podem ser trabalhados a partir de temáticas selecionadas pela escola. Sendo assim, apresenta como eixos transversais: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade.

Nessa perspectiva de currículo integrado, os princípios orientadores são: teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização. A concepção de práxis articula as áreas de conhecimento e as atividades educativas, num movimento que permita aos estudantes desvelarem a realidade, atuando de forma crítica e consciente. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Sabemos que o currículo se constitui em campo de disputa e poder, portanto, as reformas curriculares são constantes. No Distrito Federal o currículo sofreu alterações (2000, 2002, 2008 e 2010) até chegarmos ao modelo a pouco apresentado (DISTRITO FEDERAL, 2014). Ocorre que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, recuperou a pedagogia das competências e habilidades, uma perspectiva pragmática de organização de conteúdo. Surgiu a necessidade de alteração do currículo, sendo assim, foi elaborada sua 2ª versão.

A 2ª edição do Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2018) manteve as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para

educação integral; avaliação formativa, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, currículo integrado e eixos transversais. Manteve-se a estrutura de objetivo de aprendizagem e conteúdo, não acatando o modelo da BNCC, por entender que esses elementos estão de acordo com os pressupostos teóricos assumidos enquanto fundamentos do currículo. As principais mudanças realizadas na atualização do currículo foram:

- um único volume que contempla todo o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) a fim de que se tenha uma visão ampla do processo de aprendizagem dentro dessa etapa da Educação Básica;
- objetivos e conteúdos dispostos por ano, para viabilizar o trabalho das unidades escolares organizadas em série; mas com traçado pontilhado que os separe dentro do mesmo bloco indicando possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco, o que oportuniza o trabalho das unidades escolares organizadas em ciclos;
- inserção dos conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC não contemplados na edição anterior do Currículo em Movimento e/ou transferência dos objetivos e conteúdos para os anos em que eles são apresentados na Base;
- contextualização do Distrito Federal, ao ampliar elementos locais nos objetivos de aprendizagem;
- abordagem da cultura digital, explorando recursos midiáticos e características próprias de comunicação e informação;
- progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes a fim de que, gradualmente, ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando assim os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos e inter e intrablocos. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9).

Como podemos observar o currículo do Distrito Federal apresenta uma perspectiva emancipadora, permite a abordagem de determinado conteúdo de diversas maneiras, para que o contexto social real seja considerado. Nesse sentido, nos questionamos se ao adotar o currículo do Instituto Alfa e Beto as escolas estariam assumindo outra perspectiva curricular que vai de encontro aos princípios teóricos e metodológicos do currículo em movimento do DF. Retomaremos essas questões mais à frente.

Buscamos evidenciar no capítulo como se constitui a Secretaria de educação do DF, os avanços e retrocessos para efetivação da gestão democrática das escolas e ainda o processo de construção de seu currículo.

No próximo capítulo apresentaremos o Projeto Acorde e o Instituto Alfa e Beto, mostrando suas características e como viabilizaram a implantação do sistema privado de ensino nas escolas do Distrito Federal.

### **CAPÍTULO 3 – PROJETO ACORDE E INSTITUTO ALFA E BETO: GRUPOS PRIVADOS NA ADOÇÃO DE SISTEMA DE ENSINO NO DISTRITO FEDERAL**

Para que se possa compreender o problema de pesquisa faz-se necessário examinar as parcerias que foram estabelecidas pelas escolas públicas de Samambaia – DF. Assim, este capítulo vai apresentar o Projeto Acorde e o Instituto Alfa e Beto. O objetivo é que se possa compreender quem são esses atores privados, suas intenções e atuação. O Projeto Acorde firmou parceria com algumas escolas públicas de Samambaia com intuito de auxiliar os gestores a elevarem os resultados de aprendizagem dos estudantes em fase de alfabetização. Por sua vez, o Instituto Alfa e Beto passou a fazer parte dessa parceria oferecendo seu sistema de ensino.

As informações para esse capítulo foram obtidas através do site<sup>33</sup> do Instituto Alfa e Beto, dos manuais de orientação do programa implantado nas escolas, dos trabalhos acadêmicos que tratavam do instituto e de entrevista concedida pela coordenadora do IAB. Sobre o Projeto Acorde os documentos acessíveis referem-se a uma carta de apresentação (Anexo A) que as escolas recebiam para conhecerem o projeto, o termo de compromisso (Anexo B) que os gestores assinaram ao firmarem o acordo e algumas notícias publicadas em websites: uma entrevista que a representante do Acorde concedeu ao Instituto Alfa e Beto<sup>34</sup> e um relato do projeto apresentado em um website<sup>35</sup> que destaca iniciativas inovadoras de educação desenvolvidas em diferentes países. Utilizamos ainda entrevistas com os gestores das escolas e para complementar informações sobre a atuação das instituições. Entrevistamos também o Secretário de Educação do município de Viamão – RS, dado que, esse município firmou parceria com o Acorde em 2019.

Consideramos importante salientar as dificuldades encontradas durante a pesquisa para encontrar fontes de dados sobre o Projeto Acorde, uma vez que a instituição não possui website e pouco publica suas realizações. Entramos em contato, por meio telefônico e presencial, com intuito de realizar entrevista, no entanto, sua representante não se dispôs a participar do estudo. Contudo, a partir das questões levantadas nas entrevistas e das reportagens publicadas em websites foi possível compreender sua composição e atuação, conforme mostraremos a seguir.

Iniciaremos apresentando o Projeto Acorde, pois foi a primeira instituição que firmou parceria com as escolas. O Instituto Alfa e Beto surge num segundo momento, como uma

---

<sup>33</sup><https://www.alfaebeto.org.br/> (OLIVEIRA, [2019]). Acesso em: 27 set. 2019.

<sup>34</sup><https://www.alfaebeto.org.br/2020/03/06/entrevista-marcia-leal-instituto-alfa-e-beto/> (LEAL, 2020). Acesso em: 15 mar. 2020.

<sup>35</sup><https://empowering-changemakers.eu/acorde/> (SE-HUB, 2019). Acesso em: 15 mar. 2020.

“solução” pedagógica para os problemas enfrentados pelas escolas e pelo Acorde mediante a parceria inicial.

### 3.1 Sobre o Projeto Acorde

O Projeto Acorde foi concebido pela psicóloga Márcia Cristina Peixoto Leal em 2013. A fundadora do Acorde trabalhou em uma empresa familiar em Brasília, por mais de vinte anos, com gestão de pessoas, e após esse período resolveu se dedicar a um projeto social que auxiliasse a alfabetização de crianças das escolas públicas. A motivação para criar o projeto deveu-se a sua preocupação com a situação precária da educação pública do país. Não tinha familiaridade com a área educacional, mas, dedicou-se a estudar os problemas de aprendizagem, assim, elaborou uma proposta para escolas públicas.

Em entrevista concedida ao site do Instituto Alfa e Beto, em março de 2020, Márcia Leal apresenta-se:

Eu era executiva de uma empresa familiar, que depois foi vendida. Isso abriu caminhos para um recomeço profissional. Sempre tive um olhar orientado para essa perspectiva humana e social, e tinha interesse em levar minha experiência gerencial para soluções que pudessem apoiar pessoas em situação de vulnerabilidade. A escolha pela área de educação foi muito natural para mim. Sempre fui apaixonada pelo universo das crianças, e gostava de me inteirar do cenário da infância no Brasil. Há muita informação disponível sobre os problemas relacionados à infância e à educação pública. Comecei a me perguntar: o que posso fazer para ajudar a resolver esses problemas? Sempre considerei fundamental haver lideranças orientadas por propósito, com boa formação técnica e gerencial. Decidi, então, trabalhar com o desenvolvimento de gestores escolares. Mas ainda faltava uma ideia clara do que eu poderia fazer. Eu não era da área de educação. Tinha familiaridade com processos de gestão, mas nenhuma familiaridade com soluções pedagógicas. Eu imaginava que essas soluções estivessem nas próprias escolas públicas, e que o problema era de gestão. Resolvi, então, começar com um trabalho piloto. (LEAL, 2020, n. p.)

Com esse intuito, Márcia buscou associar-se às escolas da rede pública do Distrito Federal. Segundo o website (SE-HUB, 2019) a pré-seleção foi composta por dez escolas que apresentavam o pior IDEB da região de Brasília. Escolheu a região administrativa de Samambaia que apresentava um IDH bastante baixo.

O Projeto Acorde não apresentava uma identidade jurídica quando chegou às escolas de Samambaia. Foram encontradas evidências de que a partir do ano de 2019 iniciou-se um processo de formalização legal como associação sem fins lucrativos, tendo inclusive mudado seu nome para Instituto Raiar.

O Acorde tem como foco de atuação a fase de alfabetização, pretendendo ajudar “as crianças a ler, escrever e dominar as quatro operações fundamentais da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) até o final do quinto ano” (SE-HUB, 2019, p. 2) . Seu objetivo é:

Oferecer soluções de ensino-aprendizagem que garantam o domínio da leitura e da escrita de cada criança e operações fundamentais da matemática ao final das séries iniciais do ensino fundamental, independente dos limites impostos pelo ambiente. (SE-HUB, 2019, p. 3).

Na carta de apresentação, entregue às escolas na primeira visita (Anexo A), o Projeto Acorde se define como: “um grupo que acredita na educação brasileira. A equipe é composta por profissionais de diferentes formações acadêmicas e especialistas em gestão organizacional e de projetos, com vasta experiência na gestão de resultados.”

Segundo a entrevista dos gestores o Acorde era formado por um pequeno grupo:

*O Acorde é composto por três consultoras, são psicólogas, que é quem vem as escolas. Cada escola tem uma consultora que acompanha o processo e tem uma chefe que é a Márcia. (Gestor da Escola 1).*

A proposta feita aos gestores escolares, inicialmente, foi que o projeto auxiliaria a gestão, não havia intenção de implantarem um sistema privado de ensino, o próprio Acorde é quem assessoraria as escolas. Pretendia trabalhar com o desenvolvimento de gestores escolares, entendendo que o problema era liderança, pois, percebeu que as escolas não tinham indicadores de aprendizagem definidos para avaliar resultados, não seguiam o currículo integralmente e não tinham um planejamento sistematizado, ou seja, não tinha uma organização pedagógica mais estruturada. Partindo desse diagnóstico, o projeto se propôs a auxiliar os gestores escolares “Comecei a trabalhar na estruturação de um currículo, na orientação dos professores e na produção de métricas de resultados.” (LEAL, 2020).

Interessante que mesmo assumindo não ter experiência na área educacional o Acorde tenha se desafiado a fazer essa organização, e nesse sentido, o papel dos gestores escolares foi fundamental.

*No início da nossa parceria a gente precisava explicar tudo para elas porque elas não entendiam o funcionamento da rede, então foi uma troca, a gente ensinava como as coisas funcionavam e elas nos ajudavam com questões mais técnicas de gestão. O conhecimento delas era de gestão empresarial e não escolar, mas elas conseguiam contribuir com o trabalho, de alguma forma. (Gestor da Escola 1).*



Em um primeiro momento a atuação do Acorde buscou estabelecer uma organização pedagógica que permitisse aos gestores e professores acompanharem a aprendizagem dos estudantes, não havia sistema privado de ensino. Na figura abaixo apresentamos a proposta que foi construída pelo projeto e implantada nas escolas.

Figura 2 - Organização Pedagógica do Projeto Acorde Implantada nas Escolas



Fonte: disponibilizado durante entrevista do gestor da escola 1.

O sistema de organização pedagógica elaborado pelo Projeto Acorde estava baseado em uma ferramenta utilizada na administração chamada PDCA que prevê etapas cíclicas, ou seja, a última etapa se conecta com a primeira e assim continuamente até que se alcance o resultado almejado. PDCA é uma sigla inglesa que significa P (*plan*) planejamento, D (*do*) execução, C (*check*) verificação e A (*act*) ação.

Uma primeira etapa da ação do Acorde foi a elaboração de um plano de ensino que foi construído pelos professores, com base no currículo em movimento da SEEDF, considerando os direitos de aprendizagem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as matrizes de referência da prova Brasil e o Projeto Político Pedagógico das escolas. O processo

de construção do plano de ensino será mais bem detalhado no próximo capítulo. Neste momento, queremos enfatizar que essa elaboração serviu como uma base para definição dos conteúdos que seriam trabalhados em cada bimestre letivo.

A segunda etapa consistia no planejamento das aulas tendo como orientador o plano de ensino. Os professores desenvolviam o planejamento das aulas utilizando os recursos disponíveis nas escolas, como por exemplo, os livros didáticos do PNLD.

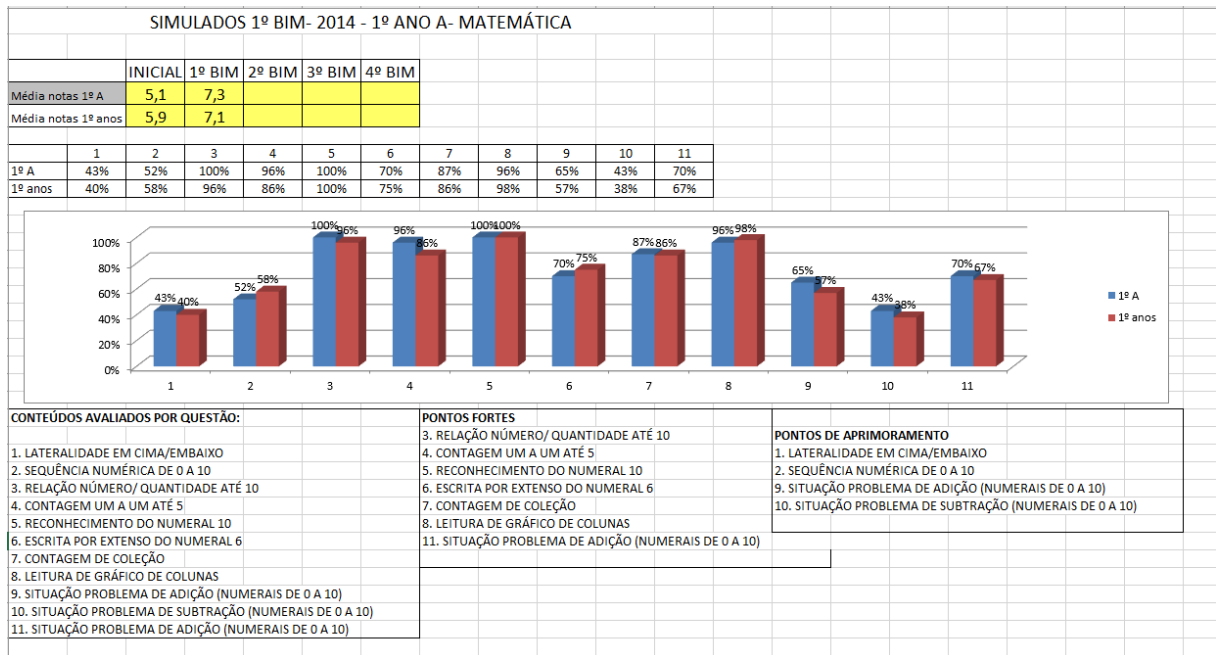
Na terceira etapa eram realizadas avaliações que contemplavam o desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, incorporando, portanto, uma parte formativa de acordo com o que prevê a SEEDF (realização das atividades de sala e de casa e avaliação do professor) e apresentava ainda uma avaliação das aprendizagens por meio de dois indicadores: os simulados e o teste da psicogênese.

O simulado era uma prova que avaliava português e matemática de acordo com os conteúdos definidos no plano de ensino e era utilizado como parâmetro para premiação de resultados. Os professores não participavam da sua elaboração. A princípio, era feito pela equipe gestora e coordenadores das escolas, mas posteriormente, passou a ser preparado por uma empresa terceirizada:

*Nós da gestão e da coordenação que preparávamos os simulados, os professores não podiam ter acesso. A aplicação era feita com rodízio de professores e a correção também era feita por nós. Dava muito trabalho! Nunca trabalhei tanto na vida! Depois os professores só recebiam os dados tabulados em uma planilha. Com o passar do tempo, o Acorde contratou uma equipe, por fora da escola, que passou a fazer esse trabalho. (**Gestor da Escola 1**).*

A partir dos resultados dos simulados os gestores, coordenadores e a consultora do Acorde realizavam um *feedback* aos professores sinalizando os conteúdos que os estudantes mais acertaram e os que apresentaram mais dificuldades. O resultado de cada turma era comparado ao da média geral do ano/série, conforme podemos observar na planilha abaixo.

Figura 3 - Planilha de resultados do simulado



Fonte: documento disponibilizado pela escola 1.

Assim, os resultados de cada turma eram comparados ao dado geral do ano/série e recebiam uma nota que poderia ou não trazer uma premiação para a escola. Destacavam-se os conteúdos mais fortes e os que deveriam ser retomados pelos professores.

Após a devolutiva aos professores passava-se para a etapa da definição de estratégias para melhorias dos resultados e/ou correção dos déficits de aprendizagem. Os professores planejavam intervenções para sanar as dificuldades identificadas nas avaliações. Iniciava-se então novo ciclo, com novas metas.

O projeto Acorde, a fim de criar um estímulo financeiro para que as escolas alcançassem as metas e atestar a eficácia ou sucesso de suas ações escolares instituiu a premiação por desempenho para as escolas parceiras. A aplicação dos simulados e consequente premiação por seus resultados permaneceu durante os dois primeiros anos após a implantação do sistema de ensino do IAB, no entanto, foi extinta em 2018. No próximo tópico explicaremos como acontecia esse processo.

### 3.2 A Premiação por Desempenho

Conforme sinalizado no capítulo 1, a premiação por desempenho é uma prática que tem sido defendida por organismos internacionais e balizado políticas educacionais de avaliação no Brasil. As premiações oferecidas pelos gestores públicos que buscam responsabilizar as escolas por seus resultados, são chamadas políticas de *accountability* (prestação de contas) que

articulam a avaliação, a prestação de contas e conseqüentemente a responsabilização. (ARAÚJO; LEITE; ANDRIOLA, 2019).

O que foi verificado nas entrevistas dos gestores escolares é que o Acorde oferecia uma premiação por cada turma que alcançasse as metas estipuladas. O valor estava associado ao resultado de cada turma nas avaliações, sendo, que a soma total (todas as turmas) era revertida para a escola. Não havia premiação individual para os professores, apenas coletiva. No início o instrumento utilizado para verificar o desempenho dos estudantes era o simulado, mas com a entrada do IAB o incentivo financeiro passou a ser medido por meio de dois indicadores: simulados e programa Alfa e Beto.

O simulado acontecia semestralmente, sendo que a contribuição financeira poderia chegar a R\$ 3.000,00 por escola no 1º semestre e R\$ 5.000,00 no segundo para turmas que alcançassem as médias  $\geq 7,0$ , ou seja, R\$ 8.000,00 anual. A premiação contemplava ainda as médias no intervalo entre 6,0 e 6,9 tendo como possibilidade de recursos recebidos até R\$ 2.000,00 no primeiro semestre e R\$ 3.500,00 no segundo. O valor total era dividido pelo número de turmas avaliadas nos simulados e proporcional ao número de turmas que atingiam a meta estipulada ou o intervalo premiável. Essa avaliação era aplicada para todas as turmas de 1º ao 5º ano, mesmo as que não eram atendidas pelo IAB.

Uma segunda possibilidade de premiação estava diretamente relacionada aos resultados obtidos com o sistema de ensino do Instituto Alfa e Beto. O Acorde oferecia a possibilidade de bonificação para as turmas participantes do programa que poderia chegar a R\$ 3.000,00 por ano e por turma, ou seja, se a escola tivesse 6 turmas no programa poderia alcançar uma premiação de até R\$ 18.000,00. A meta estipulada era de 90% de rendimento dos estudantes nos testes do IAB, sendo premiável também as turmas que alcançassem 80%, porém com valor inferior. Os resultados avaliados consideravam as 3 disciplinas, sendo considerada a proporção de 50% português, 25% matemática e 25% ciências.

Uma terceira premiação era destinada aos gestores escolares podendo chegar a R\$ 2.000,00 anual para cada diretor e vice-diretor. Nesse caso, era necessário que todas as turmas alcançassem 90% nos resultados dos testes, sendo premiável com menor valor pelas turmas que conseguissem 80%. Esse valor ficava com o diretor e/ou vice-diretor e não era revertido para a escola, portanto, a premiação era individual e poderia ser gasta como os gestores desejassem. Contudo, não conseguimos evidências de que algum gestor tenha conseguido receber tal premiação. Apresentamos abaixo a tabela de premiação do ano 2017.

Tabela 4 - Premiação Acorde 2017

**TABELA DE PREMIAÇÃO ACORDE 2017****SIMULADOS - R\$ 8.000,00 por escola**

Resultado alcançado	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Média ≥ 7,0	3.000,00	5.000,00
Média 6,0 a 6,9	2.000,00	3.500,00

Obs.: O valor será dividido pelo número de turmas avaliadas nos simulados e o prêmio será pago proporcional ao número de turmas que atingiram a meta traçada ou o intervalo premível.

**PROGRAMA ALFA E BETO - R\$ 3.000,00 por turma participante**

Percentual de alunos cumprindo meta IAB *	1º SEM	2º SEM
90%	1.000,00	2.000,00
80%	750,00	1.500,00

\* Obs.:

- 1) Resultados obtidos nos testes finais, sendo considerada a seguinte proporção: 50% português, 25% matemática e 25% ciências
- 2) Para apuração dos resultados para premiação, serão excluídos os alunos diagnosticados com deficiência que impossibilita alfabetização

**DIREÇÃO - R\$ 2.000,00 para cada**

Percentual de alunos cumprindo meta IAB *	VALOR
90%	2.000,00
80%	1.500,00

\* Obs.:

- 1) Resultados obtidos nos testes finais, sendo considerada a seguinte proporção: 50% português, 25% matemática e 25% ciências
- 2) Para apuração dos resultados para premiação, serão excluídos os alunos diagnosticados com deficiência que impossibilita alfabetização

Fonte: documento disponibilizado pela escola 1.

A seguir mostraremos como o Acorde incorpora o sistema de ensino do Instituto Alfa e Beto nas escolas de Samambaia – DF.

### 3.3 Parceria do Projeto Acorde com o Instituto Alfa e Beto

O objetivo do Acorde era que seu sistema de organização pedagógica causasse impacto nas avaliações internas e externas, no entanto, as entrevistas apontaram que após as intervenções iniciais o projeto não alcançou os resultados almejados.

*Nos primeiros anos de parceria com o Acorde nós tivemos melhorias, incremento nos resultados, mas não do tanto que elas queriam. As crianças tinham muitas defasagens e os índices não cresciam com tanto significado. (Gestor da Escola 1).*

*Eu acho que elas foram atrás de uma proposta diferente, porque até elas estavam vendo que a coisa era muito além do que eles imaginavam, eu acho que quando eles iniciaram não pensavam encontrar tanta defasagem. (Gestor da Escola 2).*

Essa percepção foi confirmada na entrevista do Acorde ao site do IAB:

Tinha um plano de ensino, um recurso orientador para o trabalho pedagógico, mas as minhas avaliações mostravam que eu não estava impactando o desempenho. Pensei: o problema deve ser capacitação. Começamos a capacitar professores, mas, mesmo assim, os resultados foram aquém do que eu esperava. No 3º ano, consegui uma parceria com uma terceira escola. Já tínhamos uma visão mais estruturada para dar apoio à gestão escolar, mas, ainda assim, eu não sentia que havia amarração suficiente para garantir o impacto efetivo nas crianças, que, claro, era meu principal objetivo. (LEAL, 2020).

Ocorreu uma mudança na atuação do Acorde no ano de 2015 quando o projeto conheceu o método de alfabetização do Instituto Alfa e Beto e encontrou nesse parceiro a solução pedagógica que buscava:

Fiquei muito surpresa, porque chegamos lá (referindo-se a Sobral – CE) na segunda semana de aula do ano letivo de 2015, visitamos uma sala de 2º ano e as crianças estavam lendo fluentemente. Era tudo o que eu desejava para o desempenho das crianças das escolas do Distrito Federal em que eu vinha atuando. O Instituto Alfa e Beto era e é parceiro do programa de alfabetização de Sobral. Logo depois participei de um fórum que o Instituto realizou em Brasília, e propus uma associação para levar a metodologia para as escolas que eu atendia. Eu não era uma cliente típica do Instituto, que trabalha com secretarias de educação – era uma empreendedora social de pequeno porte, com três escolas. Mas o presidente do Instituto Alfa e Beto, professor João Batista Oliveira, foi muito receptivo, e em 2016 fizemos a primeira parceria. Trabalhamos juntos em 13 turmas de quatro escolas. (LEAL, 2020, n. p.).

A partir dessa parceria com o Instituto Alfa e Beto, o Acorde abdicou do sistema de organização pedagógica elaborado por eles e utilizado entre os anos de 2013 a 2015 e implantou o sistema de ensino do IAB nas escolas de Samambaia - DF. Dessa forma, a parceria entre as escolas e o projeto Acorde incorporou um novo colaborador: o Instituto Alfa e Beto. Ao Acorde cabia o financiamento do SPE e acompanhamento do trabalho realizado nas escolas, como explicam os gestores:

*O papel do Acorde era atuar como se fosse uma Secretaria de Educação que tinha contratado o IAB. Eles financiavam o programa. A escola não tinha nenhum custo com material e nem com formação, tudo era custeado pelo Acorde. Eles faziam a ponte entre as escolas e o IAB, também tinham as consultoras do Acorde que acompanhavam as escolas, elas faziam visitas nas salas, cobravam as planilhas, faziam as reuniões para avaliar os resultados e traçar estratégias para melhorias, participavam das formações que eram ofertadas aos professores, faziam o coaching com a gente (gestores), além de premiar os bons resultados. (Gestor da Escola 1).*

*Elas vinham toda semana, mas no telefone elas falavam demais, elas falavam de manhã, de tarde, de noite e era o tempo todo mandando coisas e fazendo cobranças. (Gestor da Escola 3).*

*O acorde é simplesmente um mediador desse processo, que faz isso acontecer financeiramente falando. (Gestor da Escola 5).*

Apesar do gestor da escola 5 afirmar que o Acorde “é simplesmente um mediador desse processo, que faz isso acontecer financeiramente falando”, as evidências indicaram que sua atuação é mais do que o custeio do sistema privado de ensino. A partir dos depoimentos podemos observar que o Acorde influencia no trabalho da escola, introduzindo o sistema de ensino do IAB, avaliações (simulados) que continuaram acontecendo mesmo com a entrada do IAB, controle tanto dos resultados quanto das rotinas de trabalho, fazendo cobranças e adotando mecanismos de meritocracia.

A partir da parceria com o Acorde, em 2016, o IAB atuou em três escolas públicas, num total de 13 turmas, alcançando 240 crianças. Em 2017, o projeto foi ampliado para 4 escolas, totalizando 463 crianças, 18 turmas de 1º ano e 3 turmas de 2º ano. Em 2018 chegou a atender 37 turmas do 1º ao 2º ano, num total de 900 crianças. Em 2019 e 2020, restringiu sua atuação para uma única escola no Distrito Federal, mas atendendo a todos os seus estudantes, num total de 350 alunos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O quadro abaixo detalha o período de atuação do Projeto Acorde em cada escola do Distrito Federal:

Quadro 10 - Período de Atuação do Projeto Acorde nas Escolas de Samambaia – DF

<b>Unidade Escolar</b>	<b>Período de Parceria com o Projeto Acorde</b>	<b>Duração da parceria</b>
Escola 1	2013 a 2017	4 anos
Escola 2	2014 a 2018	4 anos
Escola 3	2016 a 2017	2 anos
Escola 4	2017 a 2018	1 anos
Escola 5	2018 a 2020	3 anos e em vigência
Escola 6	2017 a 2018	1 ano

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas

No período de 2013 a 2020 o Acorde firmou parceria com seis escolas no Distrito Federal, sendo que dentre essas, duas desistiram da parceria ao longo do processo (escolas 1 e 3). Ao final do ano de 2018 o próprio Acorde rompeu parceria com três escolas (2, 4 e 6) permanecendo em apenas uma unidade escolar (escola 5). Os motivos pela desistência e permanência do Acorde na escola 5 serão tratados no capítulo 4.

Em sete anos de existência o Projeto Acorde reduziu sua atuação no Distrito Federal, mas, expandiu o número de escolas atendidas após firmar parceria com dois municípios do RS: Viamão e Sapucaia do Sul.

Os dados indicaram que após a tentativa frustrada de ampliar a experiência para redes de ensino do entorno de Brasília o Acorde fez sua primeira parceria com um município, como mostra o depoimento:

Sempre achei que, se tivesse uma boa solução em mãos, eu poderia influenciar a política pública. Todo empreendedor social com algum nível de audácia tem a pretensão de fazer com que seu trabalho ganhe escala, e para ganhar escala, é necessário se associar ao poder público. Como nunca tinha trabalhado com governos, procurei o professor João Batista Oliveira para me aconselhar a respeito. Ele sugeriu que eu tentasse me associar a alguma prefeitura. Tentei contato primeiro com algumas prefeituras no entorno de Brasília, mas não tive sucesso. Casualmente, fui a um evento em Viamão, na grande Porto Alegre, para falar sobre o meu trabalho como empreendedora social na área de educação. Falei com o prefeito, que estava presente na palestra, sobre a possibilidade de uma parceria com o município. A ideia era fazer uma experiência com o objetivo de começar a transformar a realidade da educação do município. E ele topou. (LEAL, 2020, n. p.).

O Acorde firmou parceria com o município de Viamão em 2018. Essa nova parceria se deu por meio da Secretaria de Educação do Município. “O Projeto Acorde em parceria com a Prefeitura de Viamão tornou-se política pública na área de educação municipal com o nome de “Pacto Viamão Pela Alfabetização<sup>36</sup>” (SE-HUB, 2019, p. 3). Envolveu a participação de 59 escolas, abrangendo 5000 estudantes, matriculadas no 1º ano e Jardim II. Em 2019, chegou a atingir 14.500 estudantes após ampliação para as outras séries do ensino fundamental.

O Acorde ampliou novamente sua rede de atuação em 2020 ao firmar parceria com o município de Sapucaia do Sul, também no Rio Grande do Sul e vizinho de Viamão. De acordo com reportagem, publicada no Jornal Cidades, o prefeito de Sapucaia do Sul, Luís Rogério Link, assinou acordo com o Instituto Raiar e Instituto Alfa e Beto para implantar sistema de ensino estruturado em 28 escolas municipais, atingindo cerca de 2.700 estudantes<sup>37</sup>. (PREFEITURA..., 2020).

Portanto, no ano de 2020, envolvidos com o Projeto Acorde identificamos duas Secretarias de Educação do Rio Grande do Sul: Viamão (59 escolas) e Sapucaia do Sul (28

---

<sup>36</sup> O Pacto Viamão Pela educação refere-se à iniciativa de implantação de sistema de ensino privado na rede de ensino a partir de parceria entre a prefeitura municipal e o Projeto Raiar/Acorde. Ver mais em <http://viamaonoticias.com.br/viamao-lanca-pacto-pela-alfabetizacao/>

<sup>37</sup> Sobre a parceria entre o Instituto Raiar/Acorde e o município de Sapucaia do Sul ver mais em [https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/jornal\\_cidades/2019/11/712677-parceria-quer-melhorar-processo-de-ensino-nas-escolas.html](https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/jornal_cidades/2019/11/712677-parceria-quer-melhorar-processo-de-ensino-nas-escolas.html)



escolas), e uma escola do Distrito Federal (escola 5), totalizando parceria com 88 (oitenta e oito) escolas, atingindo cerca de 8 mil estudantes.

Com intuito de compreender como se deu a parceria do Acorde com o município de Viamão – RS entrevistamos o Secretário de Educação do município. Ele tem 55 anos, possui formação em curso superior, foi vereador da cidade de Viamão, eleito em 2012, identificado no estudo como Secretário de Educação Viamão. Ao ser questionado sobre o papel do Acorde e como auxiliam a SE respondeu:

*Com o Raiar (referindo-se ao Acorde) fica toda a questão técnica e a questão didática, formações. Eles fazem formações para nossos assessores, para os diretores, formam nossa equipe que é responsável pelo sistema estruturado. (Secretário de Educação Viamão).*

As evidências apontaram que a atuação do Acorde se modificou quando passou a atuar com a Secretaria de Educação de Viamão. No Distrito Federal, onde a parceria era diretamente com as escolas, observou-se uma atuação mais próxima das escolas, tendo inclusive consultoras que acompanhavam o trabalho escolar. Em Viamão essa função foi extinta, a atuação do Acorde passou a ser no nível macro. Podemos observar na fala do Secretário que a formação ofertada é destinada aos assessores da Secretaria de Educação e aos diretores escolares<sup>38</sup>. A formação de professores fica a cargo do próprio IAB.

Outra característica que nos chama atenção é o financiamento do sistema de ensino. Segundo o secretário o custeio é compartilhado entre o Acorde e a Secretaria de Educação:

*A Celebração de acordo com o Raiar (referindo-se ao Acorde) vai até 2020 e a gente contribui. Então por exemplo, da educação infantil até o 2º ano é o Raiar quem financia e do 3º ao 5º somos nós, prefeitura. Mas é um custo muito baixo, não chega até 10,00 reais por mês por aluno, 33 centavos por dia, um custo muito baixo. (Secretário de Educação Viamão).*

Não conseguimos acessar o contrato firmado entre as partes e tampouco precisar nos balanços municipais os gastos decorrentes da parceria. Contudo, ao acessarmos o site do IAB podemos verificar que, por exemplo, o programa Alfa e Beto de Alfabetização, destinado aos estudantes do 1º ano do ensino fundamental, apresenta o valor anual total de R\$ 214,92<sup>39</sup> por aluno, portanto, um valor bem acima do citado pelo Secretário, sem contar com os kits para coordenador pedagógico das escolas e da Secretaria de Educação.

---

<sup>38</sup> Não foi possível verificar como ocorre e quem oferta a formação dos assessores da Secretaria de Educação e dos gestores escolares, se é o próprio Acorde quem forma ou se terceiriza esse serviço para outra instituição. Consideramos um aspecto interessante e que pode ser objeto de estudo de outras pesquisas.

<sup>39</sup> Sobre tabela de preços dos programas IAB ver <https://alfaebetosolucoes.org.br/tabelas-de-precos/>

Assim sendo, os recursos financeiros para aquisição do SPE advêm tanto do Acorde quanto da prefeitura de Viamão. O Secretário de Educação informou ainda que o objetivo do Acorde é finalizar a parceria em 2020 e que o município passe a assumir integralmente as despesas com o programa IAB “porque a intenção do Raiar (referindo-se ao Acorde) é que nós tenhamos a autonomia de implementar o sistema estruturado de uma forma autônoma e em 2021 o Raiar já sai de Viamão.”<sup>40</sup>

O modelo de parceria estabelecido pelo projeto Acorde com o município de Viamão e em outros municípios lembra a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) em alguns municípios, visto que o instituto financiava ações por um período determinado. Conforme apresentado no capítulo 1, estudo de Theresa Adrião e Vera Peroni, (2019), aponta aspectos negativos de tal atuação, que também precisariam ser analisados nesse caso, em especial, a possível duplicação de despesas com livros didáticos, visto que o material do IAB não consta no PNLD, e a fonte de recursos utilizados pelo município para aquisição do SPE.

Segundo os dados coletados nas entrevistas, no Distrito Federal, a SEEDF não financia o SPE, nesse caso, o Acorde custeia integralmente o programa. Entretanto, o PNLD contempla todas as escolas, portanto, disponibiliza material didático para todos os estudantes, inclusive para as escolas que adotam o IAB.

Além da questão do financiamento do sistema privado, outro aspecto a ressaltar quando se analisa a atuação do Acorde em Viamão é a extinção da premiação por mérito. Quando questionado sobre o assunto, o Secretário de Educação afirmou que “Não tem contrapartida financeira. O Raiar (referindo-se ao Acorde) só dá o recurso financeiro que é do infantil até o segundo ano que é o livro didático. A função de gerenciar os recursos é tudo nossa, implementação do plano estruturado. Não há valor nenhum.”

A extinção da premiação também ocorreu no Distrito Federal, em 2018, quando o Acorde rompeu a parceria com as demais escolas e permaneceu apenas na escola 5. Sobre esse assunto o gestor da escola explicou que o projeto não aplica mais simulado e não premia resultados:

*Tinha premiação quando tinha o simulado, hoje a gente não tem mais simulado, a gente abriu mão dos simulados para poder continuar com o projeto. A escola abriu mão porque não tem mais o projeto nas outras escolas e não teria também aqui, né? Aí eu, como diretora da escola, pedi, cheguei na Márcia, que é a coordenadora principal do projeto e*

---

<sup>40</sup> A atuação do Acorde em Viamão ou outros municípios não foi nosso foco de pesquisa. Nossa intenção com a entrevista foi apenas complementar informações sobre a atuação do Acorde. Seriam necessários mais estudos para compreender como aconteceu a parceria com os demais municípios, para além do Distrito Federal.

*falei: “Márcia, a gente abre mão de qualquer questão, qualquer contrapartida financeira pra poder continuar com o projeto do IAB. (Gestor da Escola 5).*

Interessante perceber que mesmo com o cancelamento da premiação por resultados o gestor da escola 5 mostrou-se interessado em permanecer com o programa, inclusive, pedindo para permanecer com a parceria e renunciando qualquer contrapartida financeira. Dessa maneira, consideramos que existam outras motivações para adoção de SPE que buscaremos elucidar no capítulo 4.

Não encontramos informações sobre o patrimônio do Acorde, as despesas das parcerias e tampouco sobre a origem do financiamento. Os depoimentos dos gestores das escolas pesquisadas indicaram que eles não tinham clareza sobre quem eram os patrocinadores do projeto:

*Era meio misterioso, nós tínhamos curiosidade em saber quem financiava o projeto, mas elas diziam que os mantenedores não queriam aparecer. Só tivemos contato com a Márcia, acho que era ela quem bancava, mas também não sei dizer de onde vem o dinheiro. (Gestor da Escola 1).*

*Havia uma direção por trás, né, havia um grupo por trás, que a gente ficou na curiosidade de saber quem é né? Mas ela não disse quem era, falou que havia os mantenedores e a gente assim ficou naquele receio, né? Quem era a gente não sabia, quem era a gente não tomou conhecimento. (Gestor da Escola 2).*

*Sobre o financiamento eu só sei o que as consultoras diziam, que era um grupo de investidores. (Gestor da Escola 3).*

*Eu perguntei como é que esse processo ia se dar financeiramente, porque alguém banca um projeto desse, porque tem material, formação, e eles não, não... são pessoas que querem fazer o bem, mas não disseram quem era. (Gestor da Escola 4).*

Percebe-se que os gestores desconheciam os financiadores do Projeto Acorde. O contato dos gestores com o projeto era feito por meio de consultoras e esporadicamente participavam de reunião com uma das mantenedoras, no caso, a Márcia Leal. Ainda assim, demonstraram pouca ou nenhuma clareza a respeito da origem da verba utilizada pelo Acorde.

Após a parceria com o município de Viamão, o Acorde passou a pensar em novas possibilidades de atuação para além da atuação na alfabetização. A ideia é implementar programas, juntamente com os municípios, voltados para o atendimento da Primeira Infância e de adolescentes:

Meu olhar está voltado para a Primeira Infância como um todo. É um horizonte ainda em investigação. Temos espaço em Viamão para avançar na implementação de programas voltados para a Primeira Infância, em parceria com o município e com o Instituto Alfa e Beto. Nosso objetivo é o

desenvolvimento pleno de crianças em condição de vulnerabilidade social, com ações que começam na gravidez e se estendem até o final do ensino fundamental. Temos, ainda, alguma coisa relacionada à questão dos adolescentes, mas, sem sombra de dúvidas, o trabalho hoje mais estruturado e com mais evidências de bons resultados é o da educação básica. (LEAL, 2020).

Não ficou claro na reportagem que tipo de atuação pretendem fazer relacionados à infância e aos jovens. De qualquer forma, o foco do Acorde permanece sendo a educação básica. Por essa razão “o idealizador da iniciativa e seus apoiadores estão se organizando para formar uma associação sem fins lucrativos, com o objetivo de replicar sua tecnologia social, expandir suas atividades para a educação pré-escolar e incluir o tema da educação sócio-emocional.” (SE-HUB, 2019, p. 7).

Logo, nosso entendimento é que o Acorde pretende auxiliar os estudantes da rede pública, especialmente, os do ensino fundamental dos anos iniciais, possibilitando que os municípios ou as escolas (no caso do DF) implantem sistema privado de ensino como uma forma de “inovar” a gestão e o trabalho escolar, dessa forma, melhorando os índices de aprendizagem. Pretendem ainda, formar gestores escolares e equipes das Secretarias de Educação para que desenvolvam uma gestão escolar voltada para resultados.

Como parceiro nesta empreitada elegeram o Instituto Alfa e Beto. No próximo tópico trataremos das especificidades de seu sistema de ensino.

### **3.4 O Instituto Alfa e Beto**

De acordo com dados coletados em seu site<sup>41</sup> o Instituto Alfa e Beto foi criado em 2006 pelo psicólogo João Batista Araújo e Oliveira. Seu presidente possui graduação em psicologia pela Universidade Católica de Minas Gerais, mestrado em Psicologia pela *Tulane University* e PHD em Pesquisa Educacional pela *Flórida State University*. Antes de criar o instituto, João Batista atuou na Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi diretor do IPEA e Secretário Executivo do MEC, entre outros trabalhos. Publicou 33 livros e 17 artigos científicos sobre alfabetização e políticas públicas educacionais.

Segundo informações do website *prosas*<sup>42</sup> o IAB é uma organização não governamental, sem fins econômicos, que trabalha pela melhoria da educação no Brasil através da participação ativa no debate sobre política públicas educacionais e no desenvolvimento de programas e

---

<sup>41</sup> Website do Instituto Alfa e Beto acessar <https://www.alfaebeto.org.br/sobre/>

<sup>42</sup> *Prosas* é uma plataforma para seleção e monitoramento de projetos sociais, faz divulgação de empreendedores sociais ativos. Ver em <https://prosas.com.br/sobre> acesso em 12 de julho de 2020.

soluções pedagógicas. Segundo website do IAB sua missão é “contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade em torno de questões-chave para o avanço da educação.” (OLIVEIRA, [2019]).

O diagnóstico do IAB é que a sociedade e os que ocupam posições influentes não despertaram para o desafio da educação “o Brasil precisa superar os atrasos do passado e acertar o passo para enfrentar os desafios do futuro. Para isso precisa vencer as batalhas da eficiência, da equidade e da qualidade em educação” (OLIVEIRA, [2019]). Partindo desse entendimento o instituto pretende fomentar o debate sobre educação, com base em evidências<sup>43</sup>. Essa atuação se dá por meio dos sistemas de ensino, seminários, publicações, presença na mídia, pesquisas e avaliações, e do Prêmio Prefeito Nota 10<sup>44</sup>.

Cabe ainda ao IAB oferecer soluções pedagógicas que incluem o desenvolvimento e implementação de sistemas de ensino estruturado para estudantes do ensino fundamental. A alfabetização de crianças é uma preocupação evidente do IAB e nesse segmento instituto pretende: que todas as crianças sejam alfabetizadas aos seis anos de idade, ou seja, 1º ano do ensino fundamental; que os professores utilizem o método fônico e que os currículos e a avaliação da alfabetização sejam definidos a partir dos fundamentos da Ciência Cognitiva da Leitura. (OLIVEIRA, [2019]). Há uma defesa de que o ensino estruturado<sup>45</sup> (SPE) e o método fônico sejam os instrumentos mais eficazes para promover a aprendizagem dos estudantes.

Com base nos objetivos do IAB verificamos algumas concepções sobre currículo e avaliação: a defesa da BNCC e da avaliação de professores atrelada à avaliação dos estudantes. O instituto acredita que a BNCC deve ser articulada com políticas de formação e treinamento de professores, livros didáticos e avaliação de alunos e docentes.

Essa vinculação da aprendizagem dos estudantes aos resultados alcançados nas avaliações externas aparece nos objetivos do IAB que pauta sua atuação pelas evidências de eficácia de seus programas:

Os resultados da última edição da Prova Brasil (2015), revelam que 77% dos municípios que trabalham em parceria com o Instituto Alfa e Beto obtiveram

<sup>43</sup> Sobre a educação baseada em evidências ver Chizzotti (2015) e Ferreira (2009).

<sup>44</sup> Prêmio Prefeito Nota 10 é uma iniciativa do IAB que visa identificar e premiar municípios com elevado grau de municipalização de qualidade no ensino fundamental. São 200 mil reais ao prefeito do município cuja rede de ensino fundamental obtiver a melhor avaliação na Prova Brasil. Ver mais em <https://www.alfabeto.org.br/2015/04/16/premio-prefeito-nota-10-vencedores-serao-anunciados-neste-final-de-semana/> Acesso em: 12 ago. 2020.

<sup>45</sup> Ensino estruturado refere-se a uma forma de ensino sistemática e explícita, baseada não apenas em estratégias didáticas gerais, mas numa organização da apresentação de conteúdos previamente estabelecidos que obedece a um script. (CHRISTOPHE *et al.*, 2015).

um crescimento na nota de matemática maior do que a média de crescimento registrado no Brasil. Em Língua Portuguesa, o mesmo aconteceu em 67% dos municípios parceiros do instituto. Verificando a série histórica da Prova Brasil, podemos constatar que os programas do Instituto Alfa e Beto trouxeram em média, um ganho adicional de 2,8 pontos em Matemática e 2,5 pontos em Língua Portuguesa a cada edição da Prova Brasil. Levando-se em conta apenas a primeira disciplina, a decisão de um município os programas do Instituto Alfa e Beto ao longo desses anos pode resultar num ganho adicional equivalente a 50% do que foi obtido na média do país. (OLIVEIRA, [2019]).

Desse modo, percebe-se uma concepção de qualidade da educação restrita e restritiva, conforme definem Libâneo e Freitas (2018). Observe que a qualidade da educação é medida pelos resultados obtidos na avaliação externa. Essa prática de educação de resultados é conduzida por um currículo instrumental que privilegia conteúdos e testes padronizados e desconsidera aspectos da formação integral do sujeito. Para os autores trata-se de uma visão de resultados imediatistas, ligadas à preparação para o trabalho para manutenção do sistema capitalista. Esses objetivos são oriundos de orientações de organismos internacionais que ignoram fatores intraescolares referentes às “condições e práticas de ensino e aprendizagem, autonomia dos professores, organização escolar, o que, na prática, estaria pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade do ensino.” (LIBÃNEO; FREITAS, 2018, p. 14).

No entanto, para o IAB os resultados são irrefutáveis e demonstram que nas mais diferentes circunstâncias e regiões do país seus programas são capazes de contribuir com mudanças importantes na educação. Contudo, o site alerta que “o instituto Alfa e Beto não detém o controle da implementação de seus Programas. Por essa razão nem todas as intervenções produzem resultados igualmente elevados e/ou significativos.” Sendo assim, entendemos que outras variáveis podem interferir no resultado de seus programas.

Segundo o instituto algumas situações adversas podem interferir no resultado de seus programas, como por exemplo, a implementação não ser realizada diretamente pelo instituto mas, pelas redes de ensino, com todas as suas dificuldades e limitações; a resistências decorrentes das ideologias dominantes na educação brasileira que geram inconsistências e ações simultâneas e contraditórias promovidas pelas próprias escolas. (OLIVEIRA, 2019). Ou seja, o programa garante sua eficácia em condições ideais de realização, e em se tratando das redes públicas de ensino será que há alguma que não apresente limitações e dificuldades? No que se refere ao trabalho dos professores o que seriam as “ações simultâneas” e “contraditórias”?

Portanto, parece-nos que o IAB se contradiz quando afirma que seus programas são eficazes em diferentes circunstâncias. São eficazes em condições ideais e caso não alcancem os

resultados prometidos o IAB se exime da responsabilidade atribuindo-a às próprias redes de ensino. Ou seja, os programas são bons e se não funcionam é porque não foram bem trabalhados pelos professores e por suas respectivas redes de ensino.

O IAB está presente em vários estados brasileiros. No site constam alguns estados que adotaram seus programas: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Ceará e Piauí. Não encontramos uma lista completa de todos os estados e municípios.

Dentre os instrumentos pedagógicos pensados pelo IAB destaca-se o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, pois como falamos anteriormente, o instituto tem a alfabetização como o “problema número 1 do Brasil” e entende que enquanto esse problema não for resolvido não ocorrerá avanços na educação. Seus programas abrangem ainda a educação infantil e outras séries do ensino fundamental (4º e 5º anos). Os produtos disponibilizados estão alinhados a BNCC e são:

- Programa Alfa e Beto pré-escola: abrange todas as áreas do desenvolvimento infantil. São mais de 250 habilidades específicas trabalhadas ao longo do Pré I e II, que englobam as áreas pessoal e social; matemática e lógica, ciências, artes, linguagem, leitura e redação e desenvolvimento motor.
- Programa Alfa e Beto de alfabetização: destinado aos estudantes do 1º ano do ensino fundamental, abrange as disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências. Inclui materiais de uso do aluno, do professor, da coordenação e da classe.
- Coleção ABCD: proposta pedagógica de Língua Portuguesa para estudantes do 2º ao 5º ano, sendo uma letra para cada ano/etapa. Abrange três aspectos fundamentais: aquisição do princípio alfabético, decodificação e fluência de leitura. Inclui material de uso do aluno, do professor, da coordenação e da classe.
- Coleção Alfa e Beto de Matemática: proposta pedagógica de matemática para estudantes do 1º ao 5º ano. É estruturado em quatro eixos: número e operações, grandezas e medidas, formas e volumes, tratamento da informação. Conta com um diferencial – a Coleção Matemática para Pais e Professores, um guia em seis volumes para ajudar os professores a saber o que ensinar e auxiliar os pais a estimularem seus filhos.
- Programa Alfa e Beto de Ciências: proposta pedagógica de Ciências para estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. É organizada em quatro grandes eixos: vida e ambiente, estruturas e mecanismos, matéria e energia,

Terra e Universo. A cada ano, o aluno estuda quatro temas, de forma a desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre cada um deles. Inclui material de uso do aluno, do professor, da coordenação e da classe.

- Programa Alfa e Beto Prova Brasil: é um intensivo de preparação de alunos dos anos finais do ensino fundamental para a Prova Brasil. Inclui uma revisão de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática das séries anteriores.
- Programa Alfa e Beto de Fluência de Leitura: proposta de desenvolvimento da fluência de leitura que pode ser aplicado como parte integrante do programa ABCD. Inclui livros de literatura e manuais com atividades para os professores desenvolverem em sala de aula, sendo um livro para cada ano/etapa.
- Coleção grafismo e caligrafia: é composta por três livros e constitui um programa completo de desenvolvimento das habilidades da escrita de letras de forma e cursiva. Destinado aos estudantes da pré-escola e da alfabetização (1º ano).

Com intuito de compreender como funcionam os programas e identificar o que o IAB oferece às escolas entrevistamos sua coordenadora. A Coordenadora do Instituto Alfa e Beto, foi identificada no estudo como Coordenadora do IAB. É formada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia, foi professora por 16 anos em escolas públicas e particulares, trabalha há 11 anos no Instituto Alfa e Beto, foi coordenadora dos programas do IAB e atualmente é consultora do IAB. Em seguida expomos o depoimento:

*Nós temos também uma equipe editorial, que é uma equipe que fica em Uberlândia, que fica responsável pela parte de produção dos livros, parte de gráfica, transporte e entrega do material e que é a parte, vamos dizer assim... O instituto é filantrópico, o custo desse material gira em torno de 200 reais por aluno e esse material é pro ano inteiro e inclui: o material do aluno, material da turma e material do professor que inclui material de estudo e também esse suporte pedagógico que a gente dá o ano inteiro (nós coordenadores), a gente que dá pra escola tanto a parte de capacitação quanto a parte de apoio pedagógico, por exemplo, eu vou na escola de Samambaia umas seis vezes por ano pra fazer visitar a sala de aula, pra participar das reuniões de planejamento e pra participar da avaliação de resultados e das decisões e encaminhamentos com relação a correção das ações que vão acontecer conforme os resultados vão aparecendo, conforme a demanda. (Coordenadora do IAB).*

O depoimento da coordenadora do IAB revela que o instituto se divide em duas partes: uma que produz o material didático e outra que presta assessoria às escolas. A coordenadora enfatizou que o suporte do IAB se dá por meio de coordenadores que visitam às escolas e participam das reuniões de planejamento e de avaliação, auxiliando nos encaminhamentos diante das demandas que surgem no dia a dia.



No que se refere a elaboração do material revelou que:

*O material de língua portuguesa é organizado a partir de autores especialistas no ensino estruturado que fizeram pesquisas nos países que adotam o método fônico e que tem resultados de excelência na alfabetização e em língua portuguesa, como Portugal, por exemplo, onde o ensino é de excelência. Junto com o professor João Batista, eles estruturaram um material de língua portuguesa. No caso da Matemática é o material de Singapura que o professor Osmar Garcia foi pra lá e participou dentro das universidades, das escolas, das pesquisas, ficou lá, morou lá e conheceu todo o trabalho deles e veio pro Brasil e desenvolveu a proposta adaptando todos os trabalhos que eles realizam para a realidade brasileira e então ele escreveu esse material para ser utilizado aqui no Brasil. (Coordenadora do IAB).*

Conforme exposto, o IAB oferece vários programas, mas nos ateremos na análise do Programa Alfa e Beto de Alfabetização. As escolas do Distrito Federal adotaram inicialmente o programa de alfabetização e a partir de 2017 passaram a utilizar os demais programas com os alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental.

Duas características comuns dos programas são: a educação baseada em evidências e o ensino estruturado. Segundo o site do IAB “o trabalho com dados e com foco em resultados é uma característica que diferencia o instituto”<sup>46</sup>. Ao entrarem nos municípios o IAB realiza um diagnóstico e estabelece indicadores para a rede de ensino: dados demográficos, resultados da Prova Brasil, taxas de aprovação e reprovação, entre outros. Posteriormente o IAB estabelece seus próprios indicadores e oferece ferramentas para realizar o processo de monitoramento e controle, para tanto, utiliza o Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto (SIGIAB)<sup>47</sup>.

A educação por evidências surge no final dos anos 1970 e início de 1980 em decorrência de um deslocamento das pesquisas educacionais que passaram a privilegiar metodologias experienciais ao invés das qualitativas. É marcada pelo surgimento dos pesquisadores da “eficácia escolar” e os “teóricos do gerenciamento” que defendem as práticas baseadas em evidências. Trata-se de um entendimento que as escolas possuem características específicas que garantem a eficácia escolar, portanto, existem escolas mais eficientes do que outras. Ou seja, os problemas educacionais não são vistos como oriundos de um todo (do sistema educacional), mas, como processos internos de cada escola (individualmente). (FERREIRA, 2009).

<sup>46</sup> Sobre o trabalho do Instituto Alfa e Beto com evidências de resultados ver:

<https://www.alfaebeto.org.br/2015/11/30/trabalhar-com-evidencias-e-pilar-na-acao-do-instituto-alfa-e-beto/>

<sup>47</sup> O Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto permite que o diretor acesse o sistema e lance os dados do município, e depois, faça o acompanhamento on-line, desde a rede de ensino, como um todo, até de uma turma específica. Ele pode, também, acompanhar o ritmo do aprendizado dos diferentes conteúdos, língua portuguesa, matemática ou ciências, por exemplo. <https://www.alfaebeto.org.br/2015/11/30/trabalhar-com-evidencias-e-pilar-na-acao-do-instituto-alfa-e-beto/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nessa lógica, há uma busca por indicadores objetivos de eficácia escolar que possam ser replicados em larga escala. Podemos observar que o IAB baseia seu sistema de ensino em pesquisas que por exemplo, garantem que o método fônico é o mais eficaz para a alfabetização, portanto, justifica que esse método seja replicado em toda e qualquer rede de ensino. Para validarem a eficácia de seus programas produzem pesquisas por meio de testes controlados e com uma forte ênfase na estatística. Essas pesquisas, baseadas nas evidências, permitem uma validação por parte dos usuários de que o instituto realiza processos racionais e que surtirão o efeito esperado. Isso faz com que seus programas tragam uma noção de cientificidade, de comprovação de eficácia.

Ao refletir sobre a educação baseada em evidências surge o questionamento: se o material didático foi produzido com base nas pesquisas científicas há espaço para que sua qualidade seja questionada? Se há um entendimento de que existem escolas mais eficazes do que outras, a responsabilidade em fazer o sistema de ensino funcionar recai sobre quem?

Conforme exposto, os dados estatísticos são de grande relevância para o instituto. Daí a importância do SIGIAB, sistema do IAB que vai permitir a manutenção e análise de dados tanto por parte do instituto quanto por parte das Secretarias de Educação e dos gestores escolares. O instituto afirmar que “A análise dos dados e/ou indicadores oficiais permite entender a situação local e definir a melhor intervenção para a correção das distorções identificadas. (OLIVEIRA, [2019]). No entanto, não há indicações no website de que esse diagnóstico da rede de ensino provoque alguma adaptação do material do IAB para atender as necessidades das redes de ensino. Parece-nos que serve apenas para sinalizar os indicadores iniciais para posteriores comparações.

É notória a preocupação do instituto com os dados das avaliações. O IAB afirma que uma de suas funções é fazer com que os gestores municipais e escolares consigam analisar os resultados de suas redes de ensino com autonomia, que acessem as planilhas e entendam os dados para posterior tomada de decisões. Nesse sentido, o papel dos diretores é manter uma ação gerencial sabendo de tudo que está acontecendo a cada dia para garantir os resultados. Atribui-se aos gestores uma função técnica de controle de indicadores de frequência, de testes e das metas estabelecidas.

De acordo com o manual da escola, para garantir o funcionamento do programa faz-se necessário que o gerenciamento pedagógico ocorra sistematicamente. Assim, a figura do gestor escolar é fundamental nesse gerenciamento e está baseada em três procedimentos: acompanhar, controlar e avaliar.

A figura central é o diretor. Programas funcionam quando o diretor (a) entende que existe um problema a ser resolvido, (b) entende que os programas propostos pela Secretaria podem ajudar a resolver esse problema e (c) assume a responsabilidade pela implementação e pelos resultados do programa. Se a escola entende que se trata de mais um programa da Secretaria de Educação, o programa não anda. Para tanto, o diretor deve se informar a respeito das intervenções, de forma a se convencer de sua importância e adequação. (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

A ação gerencial por parte dos gestores escolares é o que vai garantir o sucesso do programa. “Gerenciar significa obter resultados, normalmente através de pessoas. Portanto, requer a capacidade de liderar, ou seja, articular as ações dos diversos colaboradores para a obtenção dos resultados” (OLIVEIRA, 2011, p. 22). Logo, o gestor escolar deve acompanhar, controlar e avaliar todo andamento do programa, especialmente três indicadores: a frequência do aluno, o cumprimento do programa e os resultados dos alunos.

Chama atenção a responsabilidade atribuída ao gestor escolar para o sucesso do programa. Ao descrevermos o funcionamento do programa de alfabetização do IAB podemos observar características que estão intimamente relacionadas com os pressupostos do Estado Gerencialista (examinado no capítulo 2). Vimos que de acordo com essa concepção a avaliação é privilegiada e torna-se peça central de controle. A educação por evidências utilizada pelo IAB, estabelece testes como forma de medir a qualidade do programa e, também como forma de controlar o trabalho dos professores. Essa relação com o gerencialismo também pode ser percebida através da responsabilização do gestor escolar e, obviamente, dos professores quando o programa não surte o efeito esperado. Parece-nos que quando funciona o mérito é atribuído ao programa.

A pesquisa de Lima (2011) investigou as dinâmicas que se estabelecem no trabalho docente a partir da inserção do programa de ensino do IAB em escolas do Rio Grande do Sul. A autora faz uma relação entre o programa estruturado do IAB e as concepções do estado gerencialista, apontando similaridades: modifica-se a forma de gestão escolar, então, o diretor torna-se um gerente que tem inúmeras tarefas a cumprir, inclusive, a avaliação do trabalho desenvolvido pelos docentes (gestão gerencial); os professores são cobrados por suas performances e, portanto, devem registrar todas suas ações (controle sobre o trabalho docente); a noção de sucesso é atribuída ao indivíduo e não ao sistema como um todo (individualismo).

Deste modo, percebe-se uma mudança no papel do diretor escolar que passa a assumir a função de “gerente” incumbindo-se de inúmeras tarefas, funções burocráticas e técnicas que conseqüentemente vão aumentar sua demanda de trabalho, conforme aponta Parente (2017). Veja que o IAB demanda a alimentação do seu sistema com os dados da rede, assim, é mais

uma demanda que precisa ser cumprida pelos gestores escolares e obviamente pelos professores que deverão disponibilizar as informações no período determinado.

Não estamos defendendo que a escola não precise produzir dados, acompanhar o trabalho realizado. O que estamos problematizando é a mudança de foco no trabalho escolar, que privilegia os resultados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem, dessa maneira, desconsiderando outros aspectos que também são relevantes para avaliar a qualidade do ensino.

O manual da escola define as ações sob responsabilidade do gestor escolar, conforme detalharemos a seguir, (OLIVEIRA, 2011):

**Capacitação inicial** – é realizada no início do ano letivo por um coordenador/formador do IAB, tem como objetivo familiarizar os professores com a proposta, materiais do programa e a elaboração do plano das primeiras aulas que irá ministrar.

**Planejamento** – normalmente as reuniões são semanais ou quinzenais, são organizadas para grupos de oito a dez professores, reunidos sob a coordenação de um profissional qualificado. Geralmente que conduz é o próprio coordenador pedagógico da escola, o IAB só é acionado quando necessário.

**Reuniões semanais** – são realizadas reuniões com o diretor da escola, o coordenador pedagógico e o professor para examinar os dados e tomar decisões gerenciais e pedagógicas sobre: a frequência dos alunos, o andamento (ritmo) do programa, os resultados dos alunos, a recuperação, a eficácia das reuniões de planejamento e eventuais necessidades de apoio para o professor.

**Observações de sala de aula** – os coordenadores e diretores devem realizar observações de sala de aula para ajudar o professor a diagnosticar suas dificuldades específicas. Cada professor deve receber pelo uma visita ao mês no início do programa e ao longo uma vez por semestre. No entanto, caso necessário, isso deve ser feito com maior intensidade.

**Reuniões mensais da secretaria com os diretores** – tem como objetivo comparar os dados das diferentes escolas com relação aos indicadores de frequência, ritmo e resultado dos programas. No DF ocorriam reuniões entre os membros do projeto Acorde e os gestores das escolas parceiras.

As tarefas e instrumentos de gerenciamento pedagógico requerem que os gestores assumam a responsabilidade sobre cada ação, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 11 - Tarefas e Instrumentos de gerenciamento pedagógico

Natureza da ação	Data	Instrumento	Itens mais importantes
<b>Ação 1</b> Responsabilizar-se pela capacitação inicial dos professores	Antes de começar a implementação do programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este manual</li> <li>• Orientações da SE</li> <li>• DVD's de demonstração</li> <li>• Manual de capacitação específico do programa a ser implantado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor dever dispor de informações e competências para usar o Programa com segurança antes de começar o ano letivo</li> </ul>
<b>Ação 2</b> Acompanhar o ritmo de implementação do programa	Uma vez por semana	Agenda do Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento</li> <li>• Execução do plano de aulas</li> </ul>
<b>Ação 3</b> Acompanhar resultado das reuniões de planejamento	Uma vez por semana ou por quinzena	Agenda do Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade da reunião</li> <li>• Qualidade do plano</li> </ul>
<b>Ação 4</b> Acompanhar a frequência dos alunos	Uma vez por mês	Agenda do Professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar alunos com muitas faltas</li> </ul>
<b>Ação 5</b> Acompanhar o professor em sala de aula	Sempre que necessário	Roteiro de observação de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se o professor sabe fazer, e se faz o que deve ser feito</li> </ul>
<b>Ação 6</b> Preparar a aplicação dos testes	Quinze dias antes da aplicação de cada teste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda do professor</li> <li>• Este manual</li> <li>• DVD aplicação dos testes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar que o professor fez a revisão</li> <li>• Assegurar que a aplicação do teste se efetivará na data prevista</li> </ul>
<b>Ação 7</b> Analisar e usar os resultados dos testes para diagnosticar e recuperar os alunos	Após a aplicação de cada teste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testes</li> <li>• Agenda do professor</li> <li>• DVD de aplicação dos testes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico preciso</li> <li>• Organizar reunião com professores</li> </ul>
<b>Ação 8</b> Reunião com os pais	Início do ano letivo Após a aplicação de cada teste	Agenda da reunião	Pedir parceria dos pais

Fonte: Manual da Escola (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

A partir da leitura do manual de gerenciamento do programa foi possível observar que a maioria das dificuldades encontradas para execução do programa são atribuídas a má gestão. Há, inclusive, uma tabela com possíveis dificuldades que podem ser encontradas e a ação corretiva que o gestor escolar deve empreender em cada caso:

Quadro 12 - Diagnóstico e ação corretiva proposta pelo IAB

Diagnóstico	Possível Causa	Ação Corretiva
<b>Muitos erros de muitos alunos em muitos itens</b>	Problemas de ensino: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assuntos não foram ensinados</li> <li>• Assuntos não foram bem ensinados</li> <li>• Assuntos não foram suficientemente ensinados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar teste anterior</li> <li>• Ensinar o que não foi ensinado</li> <li>• Ensinar novamente</li> <li>• Desenvolver exercícios adicionais para o aluno adquirir fluência nos itens em que tem dificuldade</li> </ul>
<b>Muitos erros de muitos alunos em alguns itens</b>	Problema de ensino (como acima)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se o professor está utilizando adequadamente materiais e manuais</li> <li>• Solicitar apoio do coordenador pedagógico ou diretor para verificar se está ensinando corretamente</li> </ul>
<b>Alguns alunos erram em determinadas competências</b>	Esses alunos precisam de mais atividades ou exercícios diferentes para adquirir essas competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomar o ensino a partir dos resultados do teste anterior dos alunos e reensinar as competências, usando as mesmas aulas e técnicas.</li> </ul>

Fonte: Manual da Escola (OLIVEIRA, 2011, p. 50)

Podemos observar que se espera do gestor escolar o acompanhamento de tudo que ocorre na sala de aula. Ele precisa verificar constantemente se os docentes estão utilizando adequadamente o programa. Percebe-se uma certa desconfiança quanto ao trabalho dos professores, ainda que de forma velada. Dessa forma, ao gestor cabe fazer essa “fiscalização” do trabalho docente.

Fica evidente no manual da escola que o sucesso do programa é atribuído, em grande medida, a atuação dos professores e gestores escolares. Qualquer eventualidade que ocorra é considerada que o programa não está sendo executado da maneira correta e cabe a escola

corrigir as falhas. Logo, percebe-se que a eficácia do programa não é questionada e sim a atuação dos gestores e/ou professores em executá-lo.

Essa ideia de responsabilização dos docentes é corroborada no estudo de Sousa (2014) que investigou a matriz teórica do programa Alfa e Beto quando foi adotado em escolas do Rio Grande do Sul:

Esse controle dos coordenadores era feito por meio de um cronograma que definia quais os capítulos que deveriam ser trabalhados mensalmente, ou melhor, qual a sequência de ensino dos fonemas. Ao final de cada bimestre, os coordenadores realizavam um teste com os alunos, cobrando os fonemas que estes já deveriam dominar. Se houvesse muitos alunos saindo-se mal nos testes, o problema seria “de ensino”, então a deficiência era do professor. Se alguns alunos não fossem bem, o problema era “de aprendizagem” e a deficiência era, portanto, deles. O interessante é que, nesta perspectiva, o problema nunca chegava a ser do programa, ou do método. (SOUSA, 2014, p. 27).

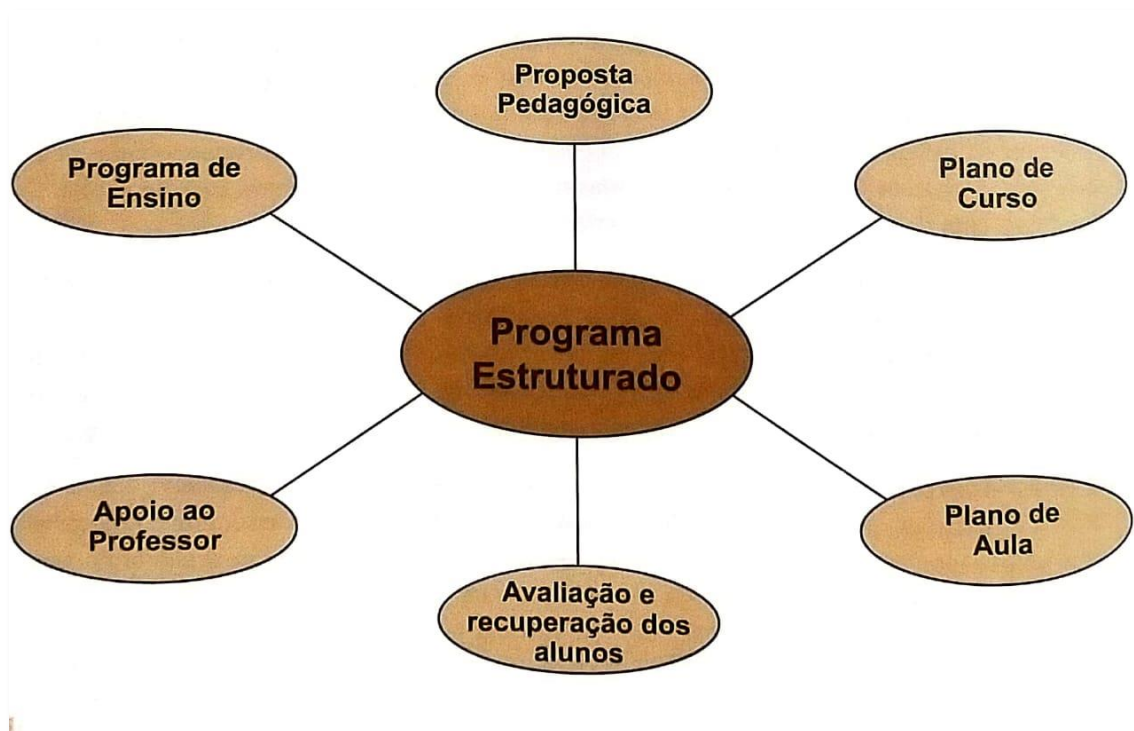
Vale destacar que as dificuldades de aprendizagem são atribuídas ao professor ou aos próprios estudantes. Não se consideram as condições específicas de cada escola, turma ou estudante e tampouco se questiona a efetividade do programa ou a mera possibilidade de as atividades propostas não serem adequadas as necessidades de tais estudantes. Há uma certeza da eficácia do programa, pois como veremos adiante, trata-se de um sistema estruturado que foi elaborado com base em evidências científicas.

Os programas incluem uma estrutura organizada que integra os conteúdos, a proposta pedagógica, materiais, métodos, avaliação, estratégias de recuperação e instrumentos de gerenciamento pedagógico e de apoio ao professor:

*Então, é um material estruturado onde a gente trabalha desde a organização do currículo, do plano de curso, do plano de aula, tudo sistematizado um dentro do outro, tudo sequenciado para o ano letivo, por pessoas que foram estudar, que conhecem as evidências e sabem como funciona tanto a nível de pesquisa, nível de teoria, quanto a nível de prática, que organizaram esse material e passam pra esse grupo de coordenadores que somos nós, que somos os responsáveis pela capacitação e acompanhamento das escolas. (Coordenadora do IAB).*

Chama atenção a compreensão da coordenadora do IAB acerca de como se estrutura a organização do programa, elaborado pelos “especialistas”, por quem entende e estudou para elaborar o material. Revela uma tendência de separação entre os que pensam “os especialistas” e os que executam “os professores”. Nesse sentido, material estruturado significa que ele já foi todo planejado, quanto aos conteúdos, a ordem em que devem ser trabalhados, o tempo que deve ser dedicado ao ensino e a avaliação. A figura abaixo apresenta a estrutura do Programa:

Figura 4 - Estrutura do Programa IAB



Fonte: Manual da Escola (OLIVEIRA, 2011, p. 8).

O IAB defende que o ensino estruturado é a forma mais eficaz de organizar o ensino. Christophe *et al.* (2015) definem “ensino estruturado”:

O termo “ensino estruturado” refere-se a uma forma de ensino sistemática e explícita, baseada não apenas em estratégias didáticas gerais, mas numa organização da apresentação dos conteúdos sob o comando de um professor ou de um computador: o que o professor faz é previamente estabelecido e como reage às respostas dos alunos também obedece a um script. Isso pode abranger tanto uma aula expositiva, totalmente centrada no professor, ou apoiada em textos, livros didáticos ou exercícios, ou, até mesmo, um sistema de ensino programado para ser utilizado num computador, com maior ou menor grau de interatividade e feedback. (CHRISTOPHE *et al.*, 2015, p. 190).

Sob essa lógica, o material do instituto é detalhado, contendo explicações que determinam o que deve ser feito pelos estudantes e professor. Há um alto rigor de previsibilidade e segue etapas sequenciais, intercaladas com a avaliação e *feedback*: revisão diária do material aprendido (correção das tarefas de casa), apresentação do conteúdo novo (seguindo o roteiro pré-estabelecido), prática guiada, *feedback* e prática independente (tarefas, exercícios e correção).

Os propositores do ensino estruturado garantem que seu impacto é relevante na aprendizagem dos estudantes. Uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann, de 2008 a 2010



mostrou que as escolas que usavam sistemas estruturados tiveram, em média, maiores pontuações em português e matemática do que as escolas que não utilizavam sistemas estruturados.

Tabela 5 - Desempenho na Prova Brasil 2007 por escolas que utilizavam sistema de ensino estruturado.

*Análise do Desempenho das Escolas na Prova Brasil 2007, segundo o uso de sistemas estruturados de ensino*

Proficiência Prova Brasil 2007	Leitura	Matemática
Com sistema	188,8	209,3
Sem sistema	180,1	198,4

Fonte: Fundação Lemann, 2010

Fonte: Christophe *et al.* (2015, p. 197).

Entretanto, Barretto (2012) contesta essas afirmações. Para a autora, embora apresente bons resultados de rendimento dos estudantes, não há evidências controladas dos efeitos desse tipo de currículo em maior escala. Portanto, o que observamos é que se trata de um currículo excessivamente padronizado que busca controlar implacavelmente a ação docente e que tem como objetivo registrar bons resultados no IDEB e baixos índices de evasão e repetência.

Nesse sentido, podemos observar um distanciamento de concepções sobre a finalidade da escola se compararmos com os pressupostos pedagógicos do currículo em movimento da SEEDF, que apresentamos no capítulo 2. O currículo da SEEDF apresenta uma visão emancipadora de escola, defende que a finalidade do ensino é a formação humana. Na perspectiva da pedagogia histórico crítica o currículo não se constitui em uma lista de conteúdos a serem repassados aos estudantes, preocupa-se em ir além da educação tradicional/tecnicista. Considera as condições históricas, da realidade social, tendo como princípio promover a visão crítica dos estudantes e consequente transformação social.

Libâneo (2018) ao analisar as políticas neoliberais aponta que o uso do currículo instrumental está associado a uma visão economicista de educação e distante da perspectiva de formação e desenvolvimento humano dos estudantes.

O currículo se resume a conhecimentos úteis e habilidades para a empregabilidade imediata, longe de assegurar conteúdos significativos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais. Daí que a aprendizagem escolar se presta, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos de acordo com os critérios do mercado global e não primordialmente, ao provimento de formação humana visando o desenvolvimento pleno da personalidade. (LIBÂNEO, 2018, p. 64).

Para o autor essa perspectiva é restritiva à promoção do desenvolvimento humano e a justiça social na escola. A busca por resultados imediatos reduz a formação dos estudantes e retoma o tecnicismo e práticas tradicionais de ensino.

A análise dos processos didáticos propostos pelo instituto leva a associá-los a uma perspectiva de formação técnica dos professores, por exemplo, na obrigação de preenchimento de tabelas, na prescrição do currículo e na utilização de metodologias simplificadas e no uso de avaliações pré-determinadas. No Programa Alfa e Beto de Alfabetização os fluxos das aulas são enviados pelo instituto, por meio de um plano de trabalho que prevê as ações que devem ocorrer na Secretaria de Educação, nas escolas e nas salas de aula. Cada professor recebe uma agenda (Agenda do Professor) e nela devem ser registrados os planejamentos de aula, além de dados como: frequência dos alunos, andamento dos programas de ensino, resultados dos testes dos alunos e ações de recuperação.

Apresentamos na figura abaixo uma das páginas da agenda do professor onde o professor deve registrar a frequência dos estudantes. São solicitados dados de faltas mensais e acumuladas durante o ano letivo.

Figura 5 - Agenda do professor: registro da frequência dos estudantes

*Quadro 2 – Acompanhamento individual dos alunos: frequência*

	Mês: Dias Letivos: Dias letivos acumulados:			Mês: Dias Letivos: Dias letivos acumulados:			Mês: Dias Letivos: Dias letivos acumulados:			Mês: Dias Letivos: Dias letivos acumulados:			Mês: Dias Letivos: Dias letivos acumulados:			Mês: Dias Letivos: Dias letivos acumulados:		
	Faltas no mês	Faltas acum.	% Faltas acum. até o mês	Faltas no mês	Faltas acum.	% Faltas acum. até o mês	Faltas no mês	Faltas acum.	% Faltas acum. até o mês	Faltas no mês	Faltas acum.	% Faltas acum. até o mês	Faltas no mês	Faltas acum.	% Faltas acum. até o mês	Faltas no mês	Faltas acum.	% Faltas acum. até o mês
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		

Fonte: Agenda professor IAB

Segundo Barretto (2012), há poucas indicações precisas sobre a utilização dos materiais e orientações curriculares propostas aos professores por instituições privadas, necessitando de aprofundamento por parte de pesquisas que busquem compreender os impactos do uso do currículo estruturado nas práticas docentes. Contudo, alerta que a padronização do que deve ser ensino em âmbito nacional pode incorrer numa desigualdade com relação aos estudantes que necessitam de atendimento complementar.

Na tabela abaixo apresentaremos os materiais que compõem o Programa de Alfabetização juntamente com seu respectivo valor, conforme indicado no site do IAB<sup>48</sup>.

Tabela 6 - Programa de Alfa e Beto de Alfabetização

<b>Livro</b>	<b>Itens/conjunto</b>	<b>Preço Unitário</b>	<b>Preço Total</b>
Ciências 1º ano	26	R\$ 19,00	R\$ 494,00
Grafismos e Caligrafia – Letras cursivas	26	R\$ 30,00	R\$ 780,00
Aprender a Ler – Língua Portuguesa	26	R\$ 42,00	R\$ 1.092,00
Leia Comigo – Livro Gigante	1	R\$ 118,00	R\$ 118,00
Leia Comigo – Livro Reduzido	10	R\$ 27,00	R\$ 270,00
Matemática 1º ano – Volume 1 e 2	26	R\$ 38,00	R\$ 988,00
Minilivros – 110 minilivros	5	R\$ 123,00	R\$ 615,00
Aprender e Ensinar	1	R\$ 40,00	R\$ 40,00
ABC do Alfabetizador	1	R\$40,00	R\$ 40,00
Alfabetização de Crianças e Adultos: novos parâmetros	1	R\$ 27,00	R\$ 27,00
Manual de Consciência Fonêmica	1	R\$ 43,00	R\$ 43,00
Manual de Orientação – Programa Alfa e Beto de Alfabetização	1	R\$ 27,00	R\$ 27,00
Ciências 1º ano – manual do professor	1	R\$ 13,00	R\$ 13,00
Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática	1	R\$ 13,00	R\$ 13,00
Manual do Professor – Aprender a Ler	1	R\$ 38,00	R\$ 38,00
Leia Comigo – manual do professor	1	R\$ 13,00	R\$ 13,00
Coleção Matemática para Pais e Professores – 6 volumes	1	R\$ 123,00	R\$ 123,00
Agenda do Professor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e PAA I	1	R\$ 27,00	R\$ 27,00

<sup>48</sup> Sobre tabela de preços dos programas IAB ver <https://alfaebetosolucoes.org.br/tabelas-de-precos/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Bonecos Alfa e Beto (par)	1	R\$ 40,00	R\$ 40,00
Cartazes (conjunto com 5)	1	R\$ 40,00	R\$ 40,00
Cartelas de letras (cj com 54)	1	R\$ 75,00	R\$ 75,00
Letras do Alfabeto (saquinho com 54)	25	R\$ 9,00	R\$ 225,00
Testes (1-4)	1	R\$ 30,00	R\$ 30,00
<b>Total</b>			<b>R\$ 5.373,00</b>
<b>Custo por aluno</b>			<b>R\$214,92</b>

Fonte: site do IAB (OLIVEIRA, [2019]).

O programa de Alfabetização fornece seis materiais para os alunos: 1 livro de português, 2 livros de matemática, 1 livro de ciências, 1 livro de grafismo e caligrafia, um saquinho com letras móveis. Para os professores são disponibilizados os livros dos alunos com seus respectivos manuais (Manual do professor de Ciências, manual do professor de português e manual do professor de matemática, manual de orientação do programa alfa e beto, agenda do professor e manual de consciência fonêmica). Além dos manuais são fornecidos também alguns livros do próprio instituto: ABC do alfabetizador, Alfabetização de Crianças e Adultos: novos parâmetros e Aprender e Ensinar e Matemática para Pais e Professores. Para a turma usar em coletivo oferece: os minilivros, as cartelas, cartazes, os bonecos e o livro Leia Comigo.

Além dos materiais próprios do programa é possível a compra de materiais avulsos, por meio do site do instituto, por qualquer pessoa que se interesse. Não é possível comprar o sistema privado completo, este só é disponibilizado para redes de ensino.

Cada livro do aluno possui uma estrutura semelhante: é composto por 20 lições, divididas em quatro unidades. No caso de língua portuguesa cada unidade é definida a partir de um tipo de texto. A última lição de cada unidade contém uma revisão de conteúdos trabalhados. O professor deve trabalhar cada lição em 7 dias, devendo obedecer a ordem dos blocos de atividades.

Ao final de cada unidade são aplicados testes, que duram em média de 15 a 20 minutos e a aplicação não pode ser feita pelos professores. Segundo o manual de gerenciamento do programa “o professor não deve ter acesso aos itens dos testes, mas deve rever as lições com seus alunos, de forma a prepará-los para ter sucesso nos testes” (OLIVEIRA, 2011, p. 42). Nesse caso, quem aplica os testes são os coordenadores, gestores ou outros professores que não sejam regentes das turmas avaliadas, mas que tenham recebido o treinamento adequado.

Cabe destacar a preocupação com o “sucesso nos testes” pois, conforme falamos anteriormente, a evidência da eficácia do programa do IAB é medida por esses resultados. Dessa

forma, observa-se a concepção de um aluno passivo, que recebe o conhecimento pronto e acabado tirando-lhe a possibilidade de desenvolvimento integral e de ser sujeito ativo em seu processo de aprender, como coloca Libâneo (2018) ao analisar o ensino baseado em resultados.

As disciplinas trabalhadas na alfabetização são: português, matemática e ciências. Os testes de português são feitos como descrito acima (teste de leitura), para as outras disciplinas o IAB disponibiliza o teste que é aplicado pelo próprio professor, ou seja, as avaliações são elaboradas pelo instituto.

Outro aspecto que chama atenção no programa é a ênfase nas disciplinas que são avaliadas nos testes externos (português, matemática e ciências). Não encontramos explicações nos documentos do instituto sobre essa determinação, mas, remete-nos ao que Freitas coloca sobre a visão empresarial da educação que reduz a ideia de “boa educação” a uma ideia de “boa aprendizagem”. Ou seja, se reduz o direito de aprendizagem dos estudantes quando se entende que a qualidade do ensino é medida pela nota do IDEB, portanto, tudo que não cai na avaliação de larga escala é colocado em segundo plano, afinal, não vai ser medido.

Quando se reduz o ensino a aprendizagem de “disciplinas básicas” fere-se ainda a LDB que garante no artigo 26 que os currículos do ensino fundamental devem abranger obrigatoriamente o ensino da arte, educação física e história.

O programa IAB define o que deve ser ensinado (lições pré-definidas), como deve ser ensinado (manuais do professor e treinamento para aplicar o programa) e quando e como avaliar (testes pré-definidos). Durante e após essas etapas entra a assessoria do instituto, como explicou sua coordenadora.

*Basicamente o acompanhamento das escolas se ocorre da seguinte forma: primeiro nível de acompanhamento é dentro da própria escola, então a gente tem uma agenda que o próprio professor recebe as orientações na capacitação, que ele aprende a monitorar os próprios resultados e entender o que tá indo bem e o que não tá indo tão bem pra reorganizar o próprio planejamento e as aulas dele de recuperação. No segundo momento ele trabalha com o coordenador pedagógico da escola em que ele alinha o trabalho da escola e do grupo dele. Depois disso, todos esses resultados são enviados para a secretaria de educação que faz a análise dos resultados aí entra o IAB. O IAB ajuda a secretaria a alinhar os resultados, a analisar os resultados e ver o que está indo bem. Aonde está indo bem segue, o que não tá indo bem a gente revê o que precisa ser feito melhor, o que dá pra ser feito de novo e o que dá pra continuar. (Coordenadora do IAB).*

Buscamos apresentar neste capítulo as instituições privadas (Projeto Acorde e Instituto Alfa e Beto) que possibilitaram a implementação de sistema privado de ensino em escolas da rede pública do DF. Assim, no próximo capítulo trataremos da especificamente de como se deu a experiência no Distrito Federal.



## **CAPÍTULO 4 - ADOÇÃO DE SISTEMA PRIVADO DE ENSINO POR ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Este capítulo tratará especificamente da parceria estabelecida entre as escolas de Samambaia - DF e o Projeto Acorde para adoção do sistema de ensino do Instituto Alfa e Beto. Pretende-se, assim, compreender como se deu o processo de adoção e identificar as razões que levaram os gestores a firmarem tal parceria.

Com intuito de esclarecer as questões que orientaram esta investigação, gostaria de destacar minha experiência na gestão escolar com a parceria do Acorde. Conforme explanado na introdução deste trabalho, vivenciei a implantação do sistema privado de ensino, entendendo num primeiro momento, que essa parceria possibilitaria uma aprendizagem exitosa aos estudantes e contribuiria com meu trabalho enquanto gestora, além de auxiliar os professores.

Durante a implementação do programa, comecei a problematizar algumas questões: Por que alguns estudantes não aprendem? A escola não alcança as metas estabelecidas porque não estou sendo uma boa gestora? O programa de fato atende as necessidades dos nossos estudantes? Existe outro caminho que garanta a aprendizagem dos estudantes que não seja por meio da parceria com o privado? Nós somos capazes de promover a aprendizagem dos estudantes a partir da nossa proposta pedagógica e das condições materiais da SEEDF? Será que estou colaborando com processos de privatização da educação? Meus colegas gestores sentem os mesmos incômodos?

Trago nesse momento minhas indagações porque foram elas que impulsionaram a realização deste estudo. Como professora e gestora, comprometida com a educação, entendo que há elementos que explicam a motivação dos gestores para aceitarem a parceria. Essa escolha não partiu de um desejo unilateral, pelo contrário, partiu da urgência de auxiliar nossas crianças e professores. Nesse sentido, entendo que a pesquisa não tem, de forma alguma, intuito de culpabilizar ou responsabilizar os gestores e professores, mas compreender de forma complexa e contextual as motivações destes para adotarem SPE em uma rede que não tem essa política.

Assistimos a um movimento global de privatização da educação, discutido nos capítulos anteriores, onde buscamos compreender a introdução dos SPE na rede pública como parte constituinte de um guarda-chuva que abarca variadas formas de privatização e mercantilização do público. Num contexto de globalização e de neoliberalismo as políticas educacionais têm sido desenvolvidas sob a lógica do Estado-avaliador, que privilegia a ênfase no currículo, na gestão e no trabalho dos professores. Essa tendência é confirmada por Hypólito (2010, p. 1337)

quando afirma que “por meio de estratégias de avaliação, tipicamente gerencialista, o Estado têm obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado”. Nesse contexto identificamos adesões e resistências a esse processo, não apenas por parte das Secretarias de Educação, mas também por atores que estão nas escolas públicas, incluindo professores e gestores, conforme será evidenciado ao longo do capítulo.

Para tanto, faremos uso das entrevistas com os 6 (seis) gestores escolares (incluindo esta pesquisadora) das escolas que adotaram o sistema privado de ensino do IAB, além da entrevista com o Coordenador da Regional de Ensino de Samambaia- DF e Coordenadora do Instituto Alfa e Beto.

A tabela abaixo identifica os gestores escolares, apresentando sua formação acadêmica, o tempo de SEEDF e a experiência em gestão escolar:

Tabela 7 - Perfil dos gestores das escolas pesquisadas

<b>Sujeito</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de SEEDF</b>	<b>Tempo na gestão escolar</b>
Gestor da escola 1	Pedagogia	10 anos	6 anos
Gestor da escola 2	Pedagogia	30 anos	20 anos
Gestor da escola 3	Pedagogia	22 anos	15 anos
Gestor da escola 4	Pedagogia	22 anos	8 anos
Gestor da escola 5	Pedagogia	10 anos	8 anos
Gestor da escola 6	Pedagogia	23 anos	8 anos

Fonte: elaboração própria

Quanto ao perfil dos gestores, chama atenção que não se trata de iniciantes, todos possuem mais de 5 anos de experiência na função, no entanto, vale ressaltar, que à época da parceria com o Acorde que ocorreu entre os anos de 2013 e 2016, quatro gestores estavam nos primeiros anos de gestão (gestores das escolas 1, 4, 5 e 6).

Em seguida, apresentaremos como se deu o processo de implementação de SPE nas escolas pesquisadas.

#### **4.1 O estabelecimento da Parceria**

O primeiro contato do Acorde com uma escola pública que viria estabelecer parceria com o projeto ocorreu em 2013. O Acorde entrou em contato com a escola diretamente, via telefone e posteriormente com visita presencial. As entrevistas revelaram que a parceria ocorreu



sem qualquer comunicação prévia ou envolvimento da Secretaria de Educação ou da Regional de Ensino de Samambaia.

Tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, o contato inicial do Acorde aconteceu da mesma maneira:

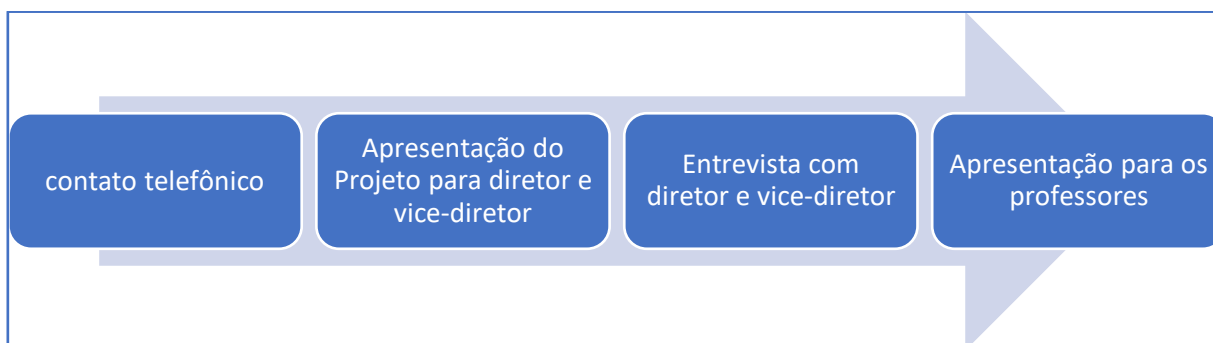
*Uma consultora ligou na escola e disse que fazia parte de um projeto e marcou um momento para apresentar do que se tratava. Depois ela veio na escola e apresentou a proposta do Acorde. Ficamos interessadas no auxílio, mas ela disse que buscava um perfil específico e que estavam selecionando uma única escola. Depois disso tivemos outros momentos, elas fizeram várias entrevistas tanto comigo quanto com a vice-diretora e reunião com os professores. Inicialmente não foi preciso informar a regional de ensino, mas depois fizemos isso. (Gestor da Escola 1).*

*Em 2013, no final de 2013 eles que nos procuraram, eles ligaram aqui na escola, “eu faço parte de um projeto e eu gostaria de ser parceiro da escola e a escola de vocês foi selecionada, a gente está visitando algumas escolas de Samambaia e baseada no Ideb de vocês nós gostaríamos de estar conversando pra ver se poderíamos firmar parceria”. Ela falou que seria uma parceria que iria dar suporte para escola e auxiliar principalmente no pedagógico. Só que a gente achou tão mirabolante que pensei logo que era política, alguma coisa que né? Porque a gente sempre é procurado por pessoas assim, então ficou naquele receio, aí eles vieram na escola e apresentaram o projeto, a proposta. (Gestor da Escola 2).*

Dessa forma, compreendemos que após o contato inicial com as escolas e a apresentação do projeto aos seus gestores, houve um processo de seleção daquelas que seriam escolhidas para a parceria por meio de entrevistas. Participaram desse processo 10 escolas que apresentavam nota baixa no IDEB e eram localizadas em comunidades com baixo nível socioeconômico. Consideravam ainda o perfil do gestor escolar. De acordo com os entrevistados, o Projeto buscava identificar o nível de comprometimento dos gestores, se eram pessoas que estavam abertas e em busca de novos conhecimentos, sua capacidade de influência sobre os colegas, a capacidade para mediar conflitos e buscar soluções para problemas complexos.

A figura 1 ilustra as etapas vivenciadas pelas primeiras escolas a firmarem parceria com o Projeto Acorde.

Figura 6 - Etapas do processo de parceria do Projeto Acorde com as escolas 1 e 2



Fonte: Entrevistas realizadas com os gestores 1 e 2. Elaboração própria com base.

Cabe ressaltar que a implementação do projeto nas escolas 1 e 2 se deu como uma proposta de assessoria à gestão escolar. Nessas escolas o sistema privado de ensino não foi estabelecido prontamente. O objetivo inicial era influenciar a gestão das escolas e, por meio dela, impactar os resultados de aprendizagem.

Nos primeiros anos de atuação, o Acorde implantou um sistema de planejamento e organização pedagógica que apresentamos no capítulo anterior. De acordo com as entrevistas uma primeira ação do Acorde foi uma avaliação da escola que teve como objetivo identificar as dificuldades encontradas pelos gestores e professores.

*Inicialmente elas fizeram uma avaliação onde detectaram os pontos fortes e os pontos fracos da escola, e isso foi feito ouvindo os professores, os servidores, toda a comunidade escolar. Nós fizemos questionários para os pais, para os estudantes, fizemos momentos com os professores e daí a gente fez um retrato da escola e começamos a estabelecer estratégias para dificuldade e as metas que eles estabeleciam estavam sempre voltadas para a questão do resultado de aprendizagem. (Gestor da Escola 1).*

*Ao longo do dia foram desenvolvidas atividades de forma que a gente conseguisse detectar os pontos fracos da escola. Foi uma avaliação, mas não foi propriamente uma avaliação, nós tivemos várias atividades, eu lembro que foi até em salas separadas, elas abordaram vários temas diferenciados nas salas e a conclusão final era o retrato da nossa escola. Então foi conduzido ao longo do dia e no final da tarde nós fizemos o retrato da escola. No final de tudo aí a gente foi relacionando as dificuldades pedagógicas, as dificuldades de estrutura, de recurso, as dificuldades materiais. A gente trabalha até hoje com esses eixos: que foi o pedagógico, o financeiro e o administrativo, estrutural, de pais, então no final a gente foi conduzida a está apontando ali e realmente foram os pontos fracos que nós tínhamos. (Gestor da Escola 2).*

Com base na avaliação institucional o Acorde deu início ao processo de reestruturação pedagógica das escolas. Construiu, em conjunto com os professores e gestores, um plano de ensino que servisse de orientação para identificar os conteúdos que seriam ensinados durante o ano letivo. Segundo as entrevistas, o plano de ensino foi elaborado pelos professores da escola 1 e depois foi levado para outras escolas. O Acorde queria que houvesse uma organização por

bimestre e por quinzena para garantir uma uniformidade no trabalho pedagógico, como respondeu o gestor da escola 1:

*Nós construímos o plano de ensino coletivamente, com base no Currículo em Movimento da SEEDF e nas orientações pedagógicas da rede. Fizemos grupos de estudo, por disciplinas, buscando garantir um ordenamento e uma gradação nos conteúdos de cada ano/série. Foi muito trabalhoso, mas foi um primeiro passo importante para a organização da escola. (Gestor da Escola 1).*

Dessa forma, esse plano de ensino serviu de base para as demais escolas, como uma espécie de bússola que garantiria a uniformidade do que estava sendo ensinado em cada ano/série. Vejamos o que disse o gestor da escola 2:

*E a outra coisa que a gente foi ver muito foi a questão do currículo, de fato trabalhar em cima do currículo, aí foi quando surgiu o plano de ensino, foi a partir daí. Foi baseado no currículo da secretaria. A gente tinha feito a discussão do currículo, a gente tinha acabado de fazer aquela reformulação do currículo, só que muitos professores estavam voando, não tinham ainda aquela noção, trabalhava, mas não estavam focados no currículo, não estavam focados de fato na necessidade pedagógica do aluno. Era assim, cada um ia para um lado, cada um fazia aquilo que achava melhor, não tinha um direcionamento. Aí com o apoio delas nos ajudou primeiramente, a gente, enquanto gestão, ter essa visão de direcionamento. Eu e (referindo-se ao vice-diretor) também, a gente precisou se organizar, porque até nós estávamos assim bem perdidos no tocante ao pedagógico. (Gestor da Escola 2).*

Decerto que, na perspectiva colocada pelo Acorde, a padronização de conteúdo é um aspecto importante, fato que nos remete ao estudo de (ADRIÃO *et al.*, 2016) ao sinalizar essa busca da homogeneização pelas Secretarias Municipais que adotaram SPE. Assim, os gestores pesquisados, no nosso estudo, demonstraram também essa preocupação. Podemos observar a necessidade de organização do trabalho pedagógico, por exemplo, na fala do Gestor da Escola 2, quando diz: “Era assim, cada um ia pra um lado, cada um fazia aquilo que achava melhor, não tinha um direcionamento.” Assim, houve interesse por parte dos gestores escolares em organizar o currículo, selecionar o que deveria ser ensinado em cada ano/série. Por sua vez, a intenção do Acorde era padronizar o ensino e criar indicadores de aprendizagem a partir desse plano de ensino. Conforme mostramos no capítulo 1 essas ações trazem implicações para o trabalho docente.

Assim sendo, a partir da construção do plano de ensino, o Acorde buscou estabelecer alguns indicadores de aprendizagem. A intenção era medir a aprendizagem dos estudantes.

Inicialmente utilizaram o teste da psicogênese<sup>49</sup> e o simulado<sup>50</sup>. O teste da psicogênese é um indicador utilizado pelas escolas para identificar o nível da escrita dos estudantes em fase de alfabetização e foi utilizado pelo Acorde por um período, mas, que não permaneceu, conforme expressa o gestor da escola 1:

*Inicialmente a gente utilizava o teste da psicogênese, mas eles abandonaram posteriormente porque não era um teste que era possível padronizar, tinha uma dificuldade aí na formação dos professores e aí acabou abandonando ao longo do processo. (Gestor da Escola 1).*

Desse modo, a implantação dos simulados foi uma novidade para os professores e gestores, conforme apontam os depoimentos abaixo:

*O simulado ele era feito baseado no currículo em movimento e nas avaliações de larga escala, e a gente fazia isso bimestralmente. A direção elaborava as provas e os professores não tinham acesso a prova, éramos nós que elaborávamos, aplicávamos e corrigíamos. Os professores aplicavam em rodízio, aí depois a gente tabulava os dados. E aí a gente se sentava com o grupo de professores, de cada ano, para verificar quais eram as maiores dificuldades daquele ano, o quê que os meninos estavam bem, o quê que eles precisavam avançar e a gente fazia também esse diagnóstico individualmente, com os professores. Assim no início foi bem complicado, os professores achavam bem diferente. Não tinham costume da direção está sentada com eles, olhando o resultado, sentiam uma certa pressão, uma certa cobrança, mas, com passar do tempo eles começaram a gostar desse movimento, né? Até elogiavam e se sentiam mais apoiados. (Gestor da Escola 1).*

*Eu a princípio, eu não acreditei no simulado, mas, no primeiro resultado que saiu do simulado, aquilo ali para mim, enquanto pessoa ligou um alerta. Eu vi o resultado dos meninos, eu enquanto professora, assim serviu de reflexão na minha carreira profissional porque quando eu vi o resultado dos meninos aí eu fiquei pensando “ Poxa, mas essas dificuldades, porque eu achava que os meninos, que a criança estava muito bem, aí quando você vê os resultados de um modo geral, aí você de fato percebe que realmente aquilo ali não tá bem. Aí dá para você perceber que realmente o planejamento não estava adequado, você vê que a necessidade da criança estava evidente ali a gente não conseguia ver. (Gestor da Escola 2).*

Os depoimentos mostram que os mecanismos implantados pelo Acorde (plano de aula, simulados, premiação) modificaram o trabalho pedagógico das escolas, causando um certo estranhamento por parte dos professores, mas, que segundo o gestor da escola 1 foi bem aceito “Assim no início foi bem complicado, os professores achavam bem diferente [...] mas com passar do tempo eles começaram a gostar desse movimento, né? Até elogiavam e se sentiam mais apoiados.” Podemos perceber que os gestores escolares passaram a acompanhar os

---

<sup>49</sup> O teste da psicogênese é uma investigação do processo de aquisição da escrita pela criança em fase de alfabetização. Foi desenvolvido por Emília Ferrero e Ana Teberoski na sua obra Psicogênese da Língua Escrita.

<sup>50</sup> O simulado refere-se a uma prova instituída pelo Acorde para avaliar o conhecimento dos estudantes ao final de cada bimestre letivo.

resultados das avaliações e discutir esses dados com os professores. Parece que as avaliações passaram a servir de suporte para as escolas, inclusive, o gestor da escola 2 aponta que ficou surpreso com os baixos resultados “*aí quando você vê os resultados de um modo geral, aí você de fato percebe que realmente aquilo ali não tá bem. Aí dá para você perceber que realmente o planejamento não estava adequado.*” Fato que nos leva a crer que ele não tinha conhecimento da real situação dos estudantes.

Nesse sentido, o Acorde favoreceu o uso das avaliações em prol da busca pela melhoria do ensino, no entanto, aliado a isso, implantou a premiação por desempenho, conforme apresentamos no capítulo anterior. Isso nos leva ao entendimento de que a maneira pela qual se deu a atuação inicial do projeto revela uma coerência com os pressupostos da gestão gerencial, em que se privilegia a introdução de mecanismos de controle (simulado, psicogênese) e foco no resultado (metas) associado ao critério de mérito (premiação) e conseqüentemente, da responsabilização das escolas por seus resultados.

Nesse seguimento, consideramos que os gestores escolares ocupam um papel relevante para concretização dos objetivos do Acorde. Os depoimentos revelaram um investimento do projeto com a formação dos gestores escolares. Nas palavras dos gestores:

*O projeto ofereceu um processo de coaching para o diretor e vice-diretor. Quem fazia era a consultora. Ela vinha uma vez por semana na escola e fazia esse atendimento. É uma espécie de mentoria que ajudava a gente a se conhecer melhor, a desenvolver habilidades e enfrentar os problemas do dia a dia, além de projetar um futuro na carreira profissional. (Gestor da Escola 1).*

*Tinha o coaching que tinha que vir. As vezes a escola pegando fogo e a gente sendo entrevistada. Eu achei legal e válido porque fazia a gente refletir sobre o nosso trabalho e a importância do nosso trabalho. Chegou um momento de eu falar para ela: eu faço isso tudo tão bem assim é? Eu tô de parabéns, hein? O que que eu notei: ela conseguiu me fazer ver coisas em mim que eu não prestava atenção, toda uma importância. (Gestor da Escola 3).*

*O coaching foi realizado com o diretor, vice-diretor e supervisora. O coaching foi voltado para liderança de grupo, funcionava com a gente criando metas e objetivos que desejava alcançar. Este processo durou quase três meses com encontros as vezes semanais ou quinzenais, com duração de 1 a 2 horas. (Gestor da Escola 4).*

Além do *coaching*<sup>51</sup> foi oferecido aos gestores um curso de formação de gestores da Fundação Lemann, chamado Gestão para a Aprendizagem<sup>52</sup>. Este curso defende a concepção

---

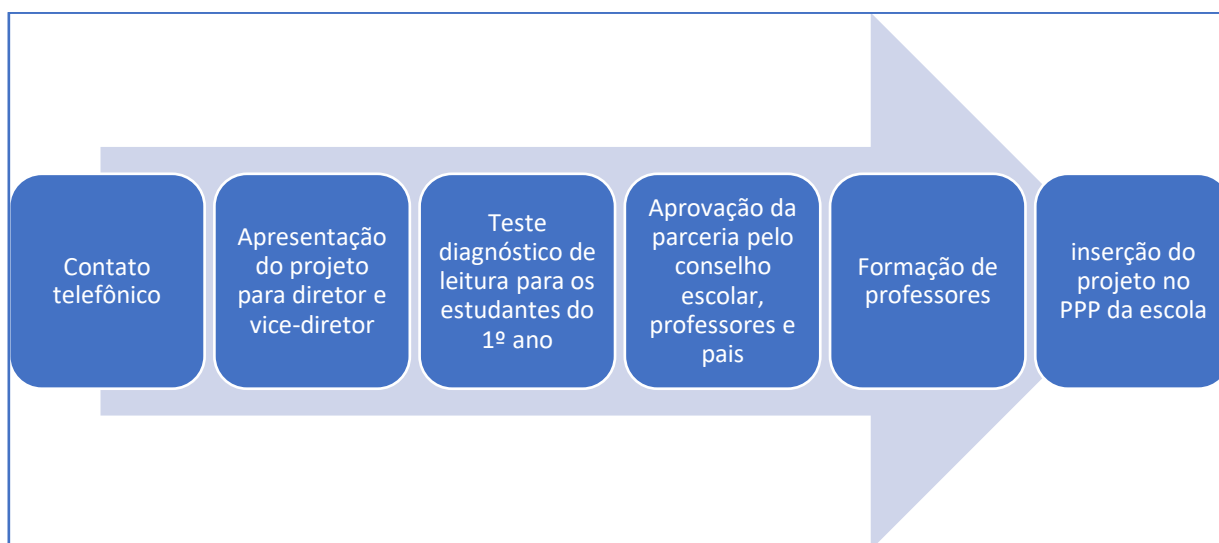
<sup>51</sup> O *coaching* tem sido uma ferramenta utilizada em várias áreas e inclusive na educacional. Tem como objetivo desenvolver competências técnicas interpessoal, emocional, psicológica e comportamental. Ver mais em (CORREIO; CORREIO, 2016).

<sup>52</sup> Sobre o curso gestão da aprendizagem ver <https://pt.coursera.org/learn/gestao-escolar>

de que a gestão escolar deve ser baseada na aprendizagem dos estudantes e que o trabalho do gestor é fundamental para que isso aconteça. Assim sendo, o Acorde considerava a formação dos gestores como relevante para seus objetivos.

Contudo, a estratégia de atuação do Acorde se modificou a partir da parceria com o IAB em 2016. O projeto abdicou do uso do plano de ensino e passou a adotar o currículo do IAB, mas permaneceu aplicando os simulados, oferecendo a premiação por desempenho e o processo de *coaching* para os gestores escolares. Nessa segunda etapa, firmou parceria com mais escolas (3 a 6) sendo que o processo de implantação nas novas unidades escolares sofreu modificações. Diferentemente das escolas 1 e 2 o processo se deu com mais exigências, conforme aponta a figura abaixo:

Figura 7 - Etapas do processo de parceria do Projeto Acorde com as escolas 3 a 6



Fonte: Entrevistas realizadas com os gestores 3 a 6. Elaboração própria.

O Acorde entrou em contato via telefone para agendar a apresentação do projeto aos gestores escolares. Essa apresentação incluiu a proposta de adoção do sistema de ensino do IAB e algumas exigências. Alguns gestores (escolas 3 e 5) afirmaram que assinaram um termo de compromisso (Anexo B), mas foi possível perceber que a assinatura do termo não ocorreu em todas as escolas (escola 6). Houve a exigência da testagem dos alunos, por meio do teste de leitura do IAB antes do início da parceria, provavelmente para verificar o nível de aprendizagem dos estudantes a fim de estabelecer comparações. O que de fato possibilitou a parceria foi a anuência de gestores, Conselho Escolar, professores e pais. Evidente que não estamos falando de consenso e tampouco de um processo sem contradições e resistências, conforme mostraremos adiante.

Quando perguntados sobre o processo percorrido para formalização da parceria, os gestores das escolas 3 a 6 apontaram algumas etapas que precisavam cumprir:

*Eu fiz **reunião com os pais**, falei com os pais que seria implantado, que a gente ia necessitar muito da presença e que ia necessitar disso, nós também precisamos de falar sobre esses materiais que tinha alguns que tinha que ser devolvidos né? Alguns foram utilizados e outros tinha que ser devolvidos para eles no final do ano. Então teve que ter todas estas informações com os pais e teve aquela **formação dos professores**, no início, no recesso, antes de começar as aulas teve uma formação com os professores. (Gestor da Escola 3, grifos nossos).*

*Primeiro nós fizemos, como eu te falei, antes de aceitar, nós **conversamos com a equipe pedagógica**, depois **com o Conselho Escolar** e fomos para os **professores**. Como a gente já tinha dentro do pedagógico resolvido que sim e no Conselho Escolar também, eles trouxeram esse respaldo. Foi feita uma **reunião com a comunidade**, aí eles trouxeram todo material, que tem Sobral, era o carro chefe do IAB, eles trouxeram todo esse aparato, mostraram visualmente, através de data show. (Gestor da Escola 4, grifos nossos).*

*Eles solicitaram várias demandas, né? Para escola: Uma foi, eu vou tentar me lembrar, assim de tudo, foi por exemplo, nós fazemos a **avaliação dos alunos** em relação ao primeiro ano, em relação a alfabetização, pra saber como os alunos estavam se saindo sem o projeto, nós fizemos isso, a partir do teste que eles nos deram e nos formaram para isso também, houve a **formação**. Outra coisa também, que eles solicitaram foi uma **reunião com o Conselho Escolar e com todos os professores**, pelo menos com todos os professores e com o Conselho Escolar pra falar sobre o projeto, para haver uma aprovação da entrada do projeto na escola. Foi feito também. E **inserimos no PPP da escola**. (Gestor da Escola 5, grifos nossos).*

Como se observa, os depoimentos dos gestores apontaram para um processo com várias etapas. Os gestores levaram a proposta para o Conselho Escolar, para seus professores e pais dos estudantes. Nesse sentido, os gestores foram fundamentais para a efetivação da parceria. Num primeiro momento houve um convencimento dos gestores de que a adoção do SPE traria melhorias para a qualidade do ensino e depois coube a eles convencerem a comunidade escolar. Os gestores das escolas 4 e 6 resumiram como aconteceu a reunião com os pais dos estudantes:

*Eu fiz a reunião com os pais, mas, tinha a consultora do Acorde. Então ela estava lá para qualquer... se tivesse alguma pergunta do pessoal com relação a instituição eles iriam responder. E aí eu fiz a reunião, mostrei tudo. A princípio os pais do 1º ano foram bem receptivos, porque viram aquela quantidade de material que o filho ia pegar, então eles foram bem receptivos. Teve pais que comentaram “ah meu filho tem um parente que estuda em Sobral, e tal. Então com relação a comunidade não teve problema. (Gestor da Escola 4).*

*Nós chamamos os pais das crianças que iam estudar o 1º ano em 2018 no começo do ano e fizemos uma reunião com eles e a consultora do Acorde, apresentamos o projeto para eles. Os pais aceitaram bem e ficaram muito empolgados com o projeto. (Gestor da Escola 6).*

Mediante este cenário observa-se que o Conselho Escolar teve um papel significativo no processo de validação da parceria. Foram realizadas reuniões tanto com o Conselho Escolar quanto com os professores e pais dos estudantes para tomada de decisão quanto ao estabelecimento da parceria. De acordo com os depoimentos, diferentemente do que ocorreu nas outras escolas, não se tratou de uma decisão exclusiva dos gestores, mas de uma participação de outros atores da escola.

Em suma, o Projeto Acorde não encontrou grandes dificuldades em firmar parceria com as escolas. Os dados indicaram que a partir dessa decisão a parceria com o Acorde e IAB foi inserida nos projetos pedagógicos das escolas, como podemos observar no PPP das escolas 2 e 5:

*A (referindo-se à escola 2) conta com a parceria de entidades e voluntários que dão suporte à escola e aos familiares, promovendo a integração destes com cursos e assistência social aos finais de semana e como ponto de apoio à gestão, temos o Projeto Acorde que desde 2014 vem orientando e direcionando a equipe gestora na atuação pedagógica por meio de consultoria educacional em 2016 tem-se início junto ao Acorde o IAB com materiais ofertados aos educando e formação adequada aos professores do primeiro ano, onde em 2017 foi contemplado também com a metodologia as turmas dos segundos anos e 2018 com as turmas de terceiros anos, onde com essa parceria Acorde/IAB tem-se a proposta de excelência nos resultado com visão a longo prazo para 2020. (PPP da Escola 2, 2018, p. 9).*

***Parceria com Projeto Acorde e Instituto Alfa e Beto** (referindo-se à escola 5) em busca da melhoria de seus resultados na aprendizagem dos estudantes, iniciou uma parceria com o Projeto Acorde no ano letivo de 2017. Para a concretização dessa parceria, houve uma rigorosa análise e reflexão sobre os resultados apresentados pelo Sistema de Ensino Estruturado ao qual nortearia todo o trabalho da escola, bem como sobre a proposta de subsídios pedagógicos e de gestão que o sistema ofereceria. Diante da concretização desta parceria, iniciamos os trabalhos com muitas dúvidas e inseguranças, pois tal proposta nos retirou da área de conforto e trouxe nova demanda de estudos e práticas até então pouco conhecidas. O início do trabalho se caracterizou pela ideia de “não darmos conta” do que foi proposto, pois o plano de aula era totalmente diferente do que estávamos acostumados e a demanda de ações era grande. No decorrer do processo, fomos percebendo que a forma de organização e estruturação do programa, no que diz respeito ao plano de aula, veio facilitar o cotidiano, pois havia o acompanhamento semanal ao professor e a assistência da consultora do projeto diariamente, fazendo com que o professor não se preocupasse mais com confecção de materiais, de jogos, montagem de atividades para xerox etc. Todo o material necessário para a aula já era ofertado pelo próprio programa, sem atrasos. (PPP da Escola 5, 2018, p. 33).*

É possível observar que todo esse movimento ocorreu no interior das escolas, valendo-se dos órgãos colegiados previstos pela Lei da Gestão Democrática e da autonomia das escolas para, em participação com a comunidade escolar, definirem as questões pedagógicas. Quanto à autonomia pedagógica da escola pública a lei indica:



#### Da autonomia pedagógica

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Partindo dessas considerações, podemos levantar algumas questões. Primeiro, enfatizar a importância da autonomia escolar para a efetivação da gestão democrática com a possibilidade de considerar as especificidades e necessidades de cada comunidade escolar. Por outro viés, podemos perceber escolas adotando um sistema privado de ensino com base nessa prerrogativa, mas, que extrapola as políticas educacionais da rede de ensino do DF. Os gestores teriam essa autonomia para juntamente com o conselho escolar definir a adoção de currículo privado em substituição ao currículo da rede de ensino?

Parece-nos contraditório que por meio dos mecanismos da gestão democrática (autonomia e participação) as escolas diminuam sua autonomia. Entendemos como uma diminuição da autonomia porque a partir do momento que implantam o SPE aceitam ser submetidos ao modelo pedagógico do IAB que passará a determinar o currículo, as atividades escolares e as avaliações, portanto, abdicando da possibilidade de definição do que deve ser ensinado e como fazê-lo.

Todavia, cabe compreender as questões que permeiam a decisão das escolas e as condições materiais da rede de ensino que por vezes inviabilizam ou minimizam as possibilidades de exercitarem a autonomia escolar de fato. Conforme apontam Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 111) “A autonomia não depende do próprio sujeito, mas também, das condições materiais de sua existência, de sua atividade, das relações sociais no contexto do qual faz parte e em que atua.”

Não temos intenção de discutir os limites da autonomia escolar e tampouco de esgotar as questões que influenciam na dificuldade de se construir um projeto de escola coletivo que possibilite ou expresse o exercício da autonomia, contudo, queremos pontuar alguns elementos que podem ajudar a compreender tal problema.

Um primeiro elemento que queremos enfatizar é que as escolas pesquisadas apresentam um número significativo de professores temporários em seu quadro de docentes, conforme podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 8 - Quantidade de professores temporários e efetivos por escola em 2020

Nº	Total de turmas na escola	Quantidade de professores efetivos	Quantidade professores temporários	Porcentagem de professores temporários
Escola 1	30	05	25	84%
Escola 2	28	11	17	60%
Escola 3	33	24	9	27%
Escola 4	42	11	31	26%
Escola 5	20	9	11	45%
Escola 6	30	09	21	70%

Fonte: Entrevista dos gestores escolares. Elaboração própria.

Quando se observa a quantidade de professores efetivos comparados aos temporários percebe-se que as escolas recebem muitos professores temporários, pois conforme mostramos no capítulo 2 são escolas distantes do centro, e, portanto, são pouco atrativas para os professores efetivos. Os casos mais críticos são das escolas 1, 2, 5 e 6, sendo que as outras apresentam uma média de 25% do corpo docente em contratação temporária. A escola 1 é a mais distante e podemos observar que dentre 30 professores 25 são temporários, o que equivale a 84% do corpo docente. A escola 6 apresenta 70% de professores nessa situação de contratação provisória e a escola 2, 60%. Na escola 5 também temos um número significativo apresentando 45% de seus professores em contratação temporária. Dessa forma, essas escolas estão frequentemente, ano a ano, recebendo novos professores. Essa renovação constante do quadro docente dificulta a continuidade dos projetos educacionais, fragiliza a criação de vínculos com a comunidade escolar, pois essas escolas precisam retomar anualmente a etapa inicial de construção do PPP ficando aprisionadas em um eterno recomeço.

Nesse sentido, a visão de conjunto fica comprometida quando não se tem uma equipe coesa que possa dar continuidade ao projeto pedagógico, não permite que os professores conheçam os estudantes e possam dar continuidade a formação destes. É preciso considerar essa realidade, pois ela pode resultar de um prejuízo a construção de unidade e na inviabilidade de constituição do projeto pedagógico, portanto, da autonomia escolar, abrindo espaço para atuação do privado. Outro aspecto a se considerar é que essas escolas, localizadas em regiões vulneráveis, são as que mais precisam de professores da rede, que sejam experientes e que trabalhem em conjunto para melhorar as condições de aprendizagem. No entanto, a SEEDF não apresenta condições atrativas para que esses professores se aloquem nessas escolas. Existe gratificação na rede do DF para os professores atuarem nas turmas de alfabetização, mas não

existe nenhum incentivo financeiro para aumentar o número de efetivos nas escolas periféricas. A Secretaria de Educação do DF apresenta mais de 10 mil professores temporários em um quadro de pouco mais de 25 mil professores efetivos, ou seja, cerca de 28% de temporários. (SEEDF, [2020]).

Outro elemento que gostaríamos de enfatizar e que pode comprometer a construção de projeto de escola e o exercício da autonomia docente é a sobrecarga de trabalho. Os gestores escolares enfrentam diversos problemas e precisam lidar com muitas demandas: burocráticas, financeiras e administrativas e, por vezes, não contam com recursos humanos suficientes para apoiá-lo. Esse fato acaba gerando um afastamento das questões pedagógicas. No DF as equipes gestoras são formadas pelo diretor, vice-diretor, supervisor e chefe de secretaria. De acordo com a Portaria nº 274, de 15/08/2019, a função de supervisor, que pode ser tanto administrativo quanto pedagógico, será adequada a quantidade de turmas e estudantes de cada unidade escolar. Sendo assim, as escolas classes que atendem de 1 a 850 estudantes (situação das escolas pesquisadas) fazem jus a apenas 1 (um) supervisor.

Nota-se que, as escolas pesquisadas apresentam uma equipe gestora reduzida e precisam optar entre possuir um supervisor pedagógico ou administrativo. Caso escolham o supervisor pedagógico, os gestores ficam com toda demanda administrativa o que permite compreender o distanciamento das questões pedagógicas. Com isso, temos mais um fator que pode impactar a construção do projeto pedagógico das escolas, pois as escolas pesquisadas, apesar de apresentarem tantas necessidades, não recebem um olhar diferenciado por parte da SEEDF no sentido de mais apoio humano que auxilie o trabalho dos gestores escolares.

O exercício da autonomia não pode prescindir das condições necessárias para sua efetivação. O fato de as escolas escolherem adotar uma organização pedagógica pronta levanta questões que precisam ser consideradas, pois, as dificuldades encontradas limitam a autonomia escolar e favorecem a incorporação de soluções privatizantes como uma alternativa atrativa.

Contudo, a implantação não ocorreu com a concordância de todos os membros da comunidade escolar. A atuação do Acorde nas primeiras escolas (1 e 2) repercutiu entre os docentes da rede, fato que causou impacto no processo de parceria com as novas escolas (3 a 6). Os dados apontaram para uma resistência por parte dos professores:

*Alguns professores que tinham saído (referindo-se à escola 2) vieram novos aqui para nossa escola e quando a gente coloca numa reunião que iria tentar o projeto para o ano seguinte, aí algumas professoras começaram a espalhar para o grupo que era uma coisa horrível, que era algo que cobrava muito e tal, aí o grupo da nossa escola teve uma reação ruim, aí precisou de todo um convencimento para ter né? Mas deu certo, aí a gente*

*explicou que iria fazer como teste, ia ficar um ano para testar, se desse certo a gente continuava, se não desse a gente revogava. (Gestor da escola 3, grifos nossos).*

*Tinha muito disse me disse dentro de Samambaia. Na (referindo-se à escola 2) foi plantado que o projeto era assim, a gente não pode fazer isso e aquilo, tinha a (referindo-se à escola 1) também, na época, né? Que estava com projeto. **E aí já existia um burburinho dentro da secretaria, da rede aqui da Samambaia, que o projeto era engessado, que a gente ia ter que mudar nossa autonomia, que a gente ia fazer aquilo que estava pré-determinado, apesar de ser um material extenso, que você é amarrado ali dentro daquele projeto, né? Os primeiros seis meses foi muito, tudo muito complicado, bancar o projeto. (Gestor da escola 4, grifos nossos).***

*Foi boa a receptividade dos professores, no primeiro ano foi boa, foi muito boa, foi uma tentativa na escola, aqui particularmente nós temos essa característica de não ter tanta resistência as coisas novas, né? A gente tem essa característica, graças a Deus! Então a gente apresentou, nós da equipe gestora apresentamos o projeto, mostramos os dados, mostramos o trabalho que já era realizado em outras escolas, e aí o pessoal falou: “vamos tentar”. Vamos tentar porque parece que realmente tem resultado. E você **sempre tem um ou outro que aí, não sei, mas a maioria foi: “vamos tentar!”** Então a receptividade foi boa. (Gestor da escola 5, grifos nossos).*

*No início os professores estranharam. E os professores efetivos que ficaram na escola não pegaram as turmas de 1º ano porque **ficaram com receio, acho que porque é uma coisa engessada, que tem que seguir uma dinâmica e o projeto exige muito do professor. Maioria dos professores da escola são temporários. (Gestor da escola 6, grifos nossos).***

A partir das entrevistas dos gestores das escolas 3 a 6 percebeu-se uma certa desconfiança por parte dos professores em relação a parceria com o Projeto Acorde, principalmente, a partir da implantação do SPE. Isso é bem visível quando os gestores pontuam o receio dos docentes com relação a perda de autonomia do trabalho. O gestor da escola 4 pontuou a preocupação dos professores “*ia ter que mudar nossa autonomia, que a gente ia ter que fazer aquilo que estava pré-determinado.*” O gestor da escola 3 afirmou que houve um alerta dos professores que já tinham vivenciado a parceria do Acorde “*Algumas professoras começaram a espalhar para o grupo que era uma coisa horrível, que era algo que cobrava muito e tal, aí o grupo da nossa escola teve uma reação ruim.*” (Gestor da escola 3).

Portanto, alguns professores reagiram à introdução do sistema privado de ensino. Os gestores tiveram maior ou menor dificuldade na implementação do SPE, dependendo da recepção dos professores. Fato que pode justificar a implementação no segundo grupo de escolas ter ocorrido com maiores exigências do que nas primeiras.

Sendo assim, nos cabe questionar quais foram as motivações das escolas e especificamente dos gestores para estabelecerem tal parceria. O que buscavam os gestores? O que encontraram nos atores privados que a Secretaria de Educação não ofertava? Quais lacunas o Projeto Acorde preencheu que as políticas públicas não conseguiam abarcar?

## 4.2 Motivações dos gestores escolares para estabelecerem parceria com o Projeto Acorde

Compreender estas motivações torna-se primordial para podermos refletir sobre a atuação do setor privado em instituições públicas e seus impactos sobre o trabalho pedagógico das escolas. Conforme mostramos no capítulo 2, a Secretaria de Educação do Distrito Federal dispõe de uma estrutura que contempla a formação de professores e gestores, um currículo próprio com pressupostos teóricos e metodológicos bem definidos, além de, apresentar condições de trabalho mais favoráveis do que em outros Estados da federação, mas, ainda assim, gestores escolares foram buscar auxílio fora da rede de ensino.

Ao serem indagados sobre quais foram as principais razões que levaram ao estabelecimento da parceria com o Projeto Acorde, percebeu-se quatro grupos de motivações: a busca por melhores resultados de aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico e homogeneização do currículo escolar, a busca de apoio técnico e a busca de recursos humanos e materiais.

Em seguida, são expostos os depoimentos dos gestores sobre a urgência de elevarem os índices de aprendizagem de suas escolas:

*Minha escola era muito complexa, os alunos tinham muitas dificuldades de aprendizagem, eram crianças muito carentes e com muitas dificuldades, tanto de aprendizagem como familiares. Nós queríamos garantir a aprendizagem dos alunos e elevar os índices da escola. (Gestor da Escola 1).*

*Aí quando elas, quando começou, a primeira coisa que a gente foi falar, foi da parte pedagógica da escola, e como elas chegaram no momento que a gente estava passando por essa transição [...] Quando elas chegaram foi justamente no período que a gente de fato iria trabalhar com os anos iniciais exclusivamente. No momento que a gente estava mesmo com intenção de fazer o ajuste pedagógico e garantir a aprendizagem dos alunos. (Gestor da Escola 2).*

*A nossa parceria ela foi pautada na seguinte questão: como eu te falei do trabalho que a gente não via rendimento com os alunos, um grande índice de retenção no terceiro ano e no quinto ano, principalmente no bloco de alfabetização e aí a gente tinha que buscar algumas outras ferramentas para nos auxiliar dentro da escola para dar uma sacudida no pedagógico da escola. A grande característica para buscar algo novo foi o baixo índice de aprendizagem que tinha na escola. (Gestor da Escola 4).*

*A aprendizagem, sem dúvida nenhuma. Foi querer melhorar os índices de aprendizagem e proporcionar um ensino, um processo de ensino-aprendizagem diferenciado e que já estava dando certo há muito tempo e em outros lugares do Brasil. E aí a gente estava interessado na parceria com o IAB, era o que ia garantir pra gente um ensino-aprendizagem que poderia no futuro, garantir para gente uma aprendizagem significativa dos nossos estudantes, tendo evidências de resultado. A gente estava interessado nisso daí. (Gestor da Escola 5).*

*Os resultados da alfabetização aqui da escola estavam baixíssimos. Então quando chegava no 3º ano eu estava com o índice de repetência muito grande e isso melhorou aqui depois do projeto. (Gestor da Escola 6).*

Podemos observar que a questão da aprendizagem é um argumento utilizado por todos os gestores entrevistados para justificar a implantação de SPE. Conforme mostrado anteriormente, trata-se de escolas que apresentavam IDEB abaixo da meta nacional estipulada à época do estabelecimento da parceria, logo, todos os gestores compartilham da ideia de que é preciso elevar o índice de aprendizagem.

Esse aspecto é de grande relevância para o nosso estudo e levanta questões que gostaríamos de enfatizar. Primeiro, o compromisso dos gestores com relação a aprendizagem dos estudantes, o que, ao nosso entender, demonstra um engajamento com os objetivos da escola e um entendimento de que sua função não é apenas burocrática e que deve colaborar com o processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, podemos observar uma grande preocupação com os resultados da escola. O gestor da escola 1 disse que sua motivação em implantar o SPE foi a busca por melhores resultados “*Nós queríamos garantir a aprendizagem dos alunos e elevar os índices da escola.*” Para o gestor da escola 4 o objetivo com a parceria foi “*A grande característica pra buscar algo novo foi o baixo índice de aprendizagem que tinha na escola.*” Aspecto também pontuado pelo gestor da escola 5 quando afirmou que seu objetivo “*Foi querer melhorar os índices de aprendizagem.*” Preocupação também reforçada pelo gestor da escola 6 que afirmou que “*Os resultados da alfabetização aqui da escola estavam baixíssimos.*”

Ainda que os gestores não tenham citado literalmente as avaliações de larga escala e o IDEB, podemos perceber que os resultados de aprendizagem são a grande preocupação. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que os resultados que chegam à escola são frutos dessas políticas de avaliação.

Como bem coloca Souza e Oliveira (2003), as políticas de avaliação têm ganhado uma centralidade nos sistemas de ensino, incorporando a lógica de mercado (competição) e incluindo na educação pública modelos da gestão privada que valorizam os resultados e legitima as comparações entre escolas (*rankings*). Uma das iniciativas dessa política na educação brasileira foi a criação do SAEB que pretende medir o desempenho escolar. Sobre o SAEB, os autores alertam:

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise de informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada

concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Considerando que as políticas educacionais de avaliação apresentam os resultados das escolas e estimulam a comparação, não havendo uma intervenção significativa do Estado no sentido de auxiliar essas instituições em suas dificuldades, o que se observa é um entendimento de que a escola é responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso. É comum ouvirmos defensores dessas políticas apresentarem escolas carentes, sem condições físicas e estruturais que apresentam notas altas no IDEB<sup>53</sup>. É um discurso que prega que o problema das escolas está na gestão e desconsidera outros fatores, como por exemplo, a necessidade de maior investimento governamental. Essa concepção busca propagar a ideia de que independente das condições materiais as escolas são capazes de solucionar os problemas da educação, por elas mesmas. Nesse sentido, as escolas ficam sujeitas a sua própria sorte.

Remete-nos ainda a refletirmos sobre a educação baseada em evidências, adotada pelo IAB, que tem como uma de suas características o pressuposto de que as escolas são capazes de superarem os problemas educacionais por meio de processos internos, desconsiderando assim, os processos coletivos (do sistema escolar como um todo). Dessa maneira, escolas eficazes são as que conseguem alcançar níveis de excelência.

Isso posto, justifica a preocupação dos gestores pesquisados com os resultados de suas escolas. Ainda que não falem explicitamente sobre as políticas de avaliação, fica evidenciado que foram buscar uma alternativa para o problema do baixo índice de aprendizagem fora da Secretaria de Educação, fato que pode indicar que não estavam encontrando apoio internamente, e que de alguma forma, sentem-se responsáveis por suas escolas. Não queremos, de forma alguma, desresponsabilizá-los de seu papel, mas apontar a procura solitária por apoio e o vácuo que se estabelece entre as ações da SEEDF e as escolas, fato que oportunizou a entrada do privado nessas instituições escolares.

Num segundo grupo de motivações surgiram depoimentos que trazem a questão da organização pedagógica e de uma necessidade de estruturação do trabalho pedagógico das escolas. Nas palavras dos gestores:

---

<sup>53</sup> Um exemplo dessas iniciativas é um estudo promovido pela Fundação Lemann que identificou práticas de escolas públicas com bom desempenho na Prova Brasil. Trata-se de escolas que atendem estudantes com nível socioeconômico baixo e que conseguiram elevar suas notas de IDEB. [https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade?gclid=Cj0KCOjw3ZX4BRDmARIsAFYh7ZKM2aHC9liScswyUQIMX4LbJzJD-6EEfl2qpcPqucF1fHVSPlnhXJ4aAtrUEALw\\_wcB](https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade?gclid=Cj0KCOjw3ZX4BRDmARIsAFYh7ZKM2aHC9liScswyUQIMX4LbJzJD-6EEfl2qpcPqucF1fHVSPlnhXJ4aAtrUEALw_wcB)

*A gente não conseguia saber o que os professores estavam ensinando e se os alunos estavam aprendendo. Então a gente não conseguia nem mudar o aluno de turma porque cada professor trabalhava de um jeito, não tinha unidade, entende? (Gestor da Escola 1).*

*A gente tinha feito a discussão do currículo a gente tinha acabado de fazer aquela reformulação do currículo, só que muitos professores estavam voando, não tinha ainda aquela noção, não tinha aquela... trabalhava, mas não estava focado no currículo, não estava focado de fato na necessidade pedagógica do aluno, era assim, cada um ia pra um lado, cada um fazia aquilo que achava melhor, não tinha um direcionamento. Aí com o apoio delas nos ajudou primeiramente, a gente, enquanto gestão, ter essa visão de direcionamento. (Gestor da Escola 2).*

*A gente tinha um trabalho bem bacana, bem organizado, só que eu não posso dizer que a gente conseguir acompanhar os professores, a gente não conseguia acompanhar os resultados, a gente não conseguia nem se quer fazer assim: “aí fulano, como é que eu te ajudo?” O que que você está trabalhando em sala de aula? O da tarde, o quê que o da tarde está trabalhando? O quê que da manhã está trabalhando? Do primeiro ano? do segundo ano? Sabe, então, como é que se acompanha um trabalho pedagógico se não tem aquele trabalho sistematizado, apesar do currículo. A gente dividia todo o currículo, tudo bonitinho, todo bimestre, mas, tipo assim, tem professor que prefere trabalhar determinado conteúdo agora, tem professor que prefere trabalhar determinado conteúdo, do mesmo ano, em outro momento. Entende? Então ficava aquela coisa, como é que a gente vai acompanhar esse ano, sendo que está um trabalhando uma coisa e o outro trabalhando outra coisa? Por mais que a gente fizesse um projeto com a escola inteira não dá, não permitia esse acompanhamento, essa análise de dados, essa questão da gente saber exatamente o quê que estava acontecendo na escola geral, os dados gerais, a aprendizagem dos nossos alunos, a falta dos nossos alunos, a frequência, até a frequência dos nossos pais nas reuniões. A gente não tinha como saber disso, a gente não sabia. (Gestor da Escola 5).*

*Eu gostei porque aqui o trabalho estava solto e cada um estava fazendo do jeito que queria e os resultados da alfabetização aqui da escola estavam baixíssimos. (Gestor da Escola 6).*

As respostas obtidas nas entrevistas demonstram que os gestores das escolas 1, 2, 5 e 6 sentiam a necessidade de acompanharem o trabalho pedagógico. No entanto, parece-nos que não conseguiam estabelecer um trabalho coletivo que propiciasse esse acompanhamento o que gerava descompasso no trabalho pedagógico. O gestor da escola 1 pontuou que “*Tinha professor que seguia o currículo, tinha professor que se orientava pelo livro didático e até aqueles que ensinavam o que dava na cabeça deles.*” Fato que também era percebido pelo gestor da escola 2 “*Era assim, cada um ia pra um lado, cada um fazia aquilo que achava melhor, não tinha um direcionamento.*” Por sua vez, o gestor da escola 5 sentia falta de um trabalho mais organizado “*Sabe, então, como é que se acompanha um trabalho pedagógico se não tem aquele trabalho sistematizado, apesar do currículo?*” Questão também sinalizada pelo gestor da Escola 6 “*O trabalho estava solto e cada um estava fazendo do jeito que queria.*”

Analisando sob a ótica da organização pedagógica, consideramos que a ausência de um trabalho fortalecido, que garantisse a construção de ações articuladas e coletivas dentro da



escola, fazia com que os gestores não conseguissem estabelecer um trabalho pedagógico coeso e encontraram no sistema privado uma solução. Ao invés de construírem essa organização por meio do trabalho coletivo, que não se constitui em uma tarefa fácil, pois demanda negociação e criação de consensos, aceitaram algo pronto. E nesse sentido, a gestão democrática da escola, pautada no “trabalho colaborativo” torna-se conflitante com a implementação do SPE.

Para Silva e Fernandes (2016), a gestão e a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva democrática, possibilitam o exercício da participação da comunidade na gestão da escola para além da escolha dos diretores escolares, pois por meio do trabalho colaborativo a escola pode organizar-se coletivamente de forma responsável e comprometida com as necessidades de seus estudantes.

Entendemos, entretanto, que a participação deve ir além da escolha dos dirigentes e colegiados, ela deve mobilizar todos, no sentido de organizar o trabalho pedagógico: elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola com vistas à garantia do acesso, da permanência e da conclusão de etapas por todos os estudantes. (SILVA; FERNANDES, 2016, p. 9).

Nessa perspectiva, entendemos que a adoção de SPE enfraquece o trabalho coletivo, pois, a organização pedagógica é dada e cabe aos professores a mera execução do pré-determinado e aos gestores o monitoramento das ações e análise de resultados, isto é, terceiriza-se os processos pedagógicos.

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e homogeneização de conteúdos e currículos escolares foram a principal justificativa apresentada pelos dirigentes municipais de educação para adotarem sistemas privado de ensino, conforme apontou a pesquisa de Adrião *et al.* (2009), com consequências para o trabalho pedagógico das escolas:

Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando “evitar desigualdades” entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias. (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 810).

Cabe ressaltar ainda que a uniformidade dos processos pedagógicos facilita o processo de avaliação de larga escala. É o que permite que uma única avaliação seja aplicada a todos os estudantes de determinada série/ano e em várias escolas, portanto, alinha-se às políticas públicas de avaliação atuais, ainda que minimize a autonomia dos professores. Nesse sentido,

Freitas (2018) aponta que a lógica empresarial é introduzida na organização escolar por meio de procedimentos como a padronização escolar (BNCC), testes censitários (avaliações externas) e responsabilização verticalizada (premiação).

Essas ações aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização) eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. (FREITAS, 2018, p. 81).

Isso posto, percebe-se como as políticas de avaliação adentram à escola e como os SPE se harmonizam com esses fundamentos. Entendemos como legítima a preocupação dos gestores escolares em estabelecerem um trabalho pedagógico coeso, mas pensamos que essa organização pedagógica deve ser construída num processo coletivo pelos membros da comunidade escolar, sob o risco de introduzir na escola soluções privatizantes que minimizam a participação democrática e enfraqueçam a escola pública. É evidente que as condições materiais da SEEDF precisam possibilitar essa alternativa.

Um terceiro grupo de motivações que aparece nas entrevistas dos gestores refere-se à busca de apoio/suporte para a resolução dos problemas enfrentados pela escola. Vejamos o que dizem os gestores:

*A diferença é que elas (referindo-se ao Acorde) estavam sempre junto com a gente. A Secretaria não atendia essa demanda de um apoio mais próximo. O Acorde auxiliava nas nossas dificuldades, seja financeiramente ou com questões técnicas da própria gestão. Isso fazia com que a gente se sentisse apoiada. Os professores, às vezes, queriam fazer determinado projeto e faltavam recursos, elas apoiavam e o projeto acontecia. Até mesmo a gerir melhor o nosso tempo, dividir tarefas, enfim. (Gestor da Escola 1).*

*O que a Secretaria propõe, você vê que não tem um acompanhamento efetivo. Não vem ninguém da sede, da Regional acompanhar os resultados e ver como é que está acontecendo e o Acorde tinha e a gente se cobrava no sentido de fazer o aluno melhorar e estar aprendendo e aqui não tem. (Gestor da Escola 2).*

*Não foi só o material, foi justamente aí que a coisa modificou, porque o professor dentro da escola, por exemplo, nós temos a secretaria, nós temos a EAPE, nós temos reuniões regionais, nós temos a coordenação intermediária, mas elas não dão conta do trabalho que nós precisamos, da demanda que têm as nossas escolas. Com o Acorde nós ficamos mais próximos do pedagógico. (Gestor da Escola 4).*

*É um projeto que requer tudo que o sistema não te oferece, não te oferece autonomia, não te oferece suporte pedagógico, não te oferece material, não te oferece a estrutura, não te oferece apoio. Então você tem que ter tudo isso, mas o sistema não te oferece. O Acorde ajudou unificar o nosso trabalho. (Gestor da Escola 5).*

A percepção dos gestores é que o Acorde oferecia apoio no sentido de acompanhar o trabalho da escola, compreender suas especificidades e necessidades. Podemos observar no depoimento do gestor 1 que esse apoio não era apenas financeiro, mas também técnico “*Elas estavam sempre juntas com a gente*”, “*apoiava nas dificuldades, seja financeiramente ou com questões técnicas da própria gestão*”. Consideramos que os gestores desejavam que SEEDF estivesse mais próxima das escolas. De acordo com o depoimento do gestor da escola 2, “*não tem um acompanhamento efetivo*”, “*Elas não dão conta da demanda de nossas escolas*”.

Conforme mostramos no capítulo 2, existe um coordenador intermediário da Regional de Ensino que tem como função acompanhar o trabalho das escolas fazendo visitas semanais, mas, parece-nos que esse trabalho não atendia as necessidades dos gestores. Nesse sentido o Acorde se apresenta como uma alternativa tentadora aos interesses dos gestores escolares.

Quando questionados sobre que tipo de apoio o Acorde oferecia os gestores apontaram:

*Elas ajudaram a organizar os processos pedagógicos, a compreender as necessidades da escola. Como gestora eu aprendi a organizar meu tempo, a delegar atividades, a acompanhar os processos pedagógicos, a solucionar conflitos, direcionar ações, elencar prioridades, envolver os pais nas atividades escolares, entre outras coisas. (Gestor da Escola 1).*

*A gente passou a reestruturar a coordenação, a trabalhar os pares, né? Os grupos, a coordenação acompanhada de perto pelo coordenador, depois disso aí, o coordenador ele passou a assumir o papel dele, de coordenação, a gente conseguiu se organizar de forma, porque até então o coordenador ele era o faz tudo, né? O que também ajudou muito com relação a nós da equipe, a gente começou também a ver a função que cada um tinha. Na época eu queria fazer tudo sozinha, ficava sobrecarregada. (Gestor da Escola 2).*

*Uma questão bacana foi a gestão do tempo porque ela faz a gente pensar nessa gestão do tempo com mais organização e isso ajuda a gente enquanto profissional. Quando a gente está organizado a gente faz mais coisas do que enquanto a gente está solto. (Gestor da Escola 3).*

*A questão da organização pedagógica, isso melhorou muito. A gente aprendeu a estar mais perto do pedagógico, a se reunir com frequência e a estudar nas coordenações. E isso não acontecia, então discutir realmente o trabalho pedagógico dentro da escola. (Gestor da Escola 4).*

*Elas me ajudaram a priorizar as questões pedagógicas, a estar mais próxima dos professores, porque eu estive um tempo mais voltada para as questões administrativas. Eu cresci, eu aprendi, eu gostei. (Gestor da Escola 6).*

Segundo os gestores, o apoio do Acorde ajudou a organizar as rotinas, a estabelecer uma gestão mais próxima do pedagógico. Podemos perceber que esse apoio se tornou relevante por ter ensinado competências e habilidades que ajudavam a resolver os problemas imediatos que surgiam no cotidiano da escola, especialmente, a organização pedagógica. Nesse sentido, o

gestor da escola 1 apontou que *“Eu aprendi a organizar meu tempo, a delegar atividades, a acompanhar os processos pedagógicos, a solucionar conflitos, direcionar ações, elencar prioridades.”* O gestor da escola 3 enfatizou que aprendeu sobre organização do tempo *“porque ela faz a gente pensar nessa gestão do tempo com mais organização”* e o gestor da escola 6 passou a priorizar o pedagógico.

A necessidade de os gestores precisarem aprender um conjunto de competências e habilidades especializadas nos remete a uma discussão sobre a formação docente. De acordo com Curado Silva (2019), a formação docente é permeada por duas concepções: uma que entende que os professores devem ser formados para dominarem competências específicas que atenderão as demandas do capital e as necessidades imediatas do cotidiano e outra que enfatiza a formação num sentido mais amplo, considerando a análise do real e elevação da consciência crítica para conseqüente emancipação do sujeitos.

De acordo com Santos (2010), várias tendências teóricas orientaram e orientam a formação docente. A década de 70, foi marcada por uma formação voltada aos aspectos técnicos, ou seja, os professores eram “treinados” para dominarem os conhecimentos e técnicas consideradas úteis ao ensino, desconsiderando os aspectos políticos e sociais, portanto, desarticulado de um projeto coletivo de escola. Na década de 80, a formação docente passou a privilegiar o caráter político da prática pedagógica, tentando superar a supremacia da racionalidade técnica da década anterior e assumindo uma perspectiva mais crítica da educação, contudo, não conseguiu superar o modelo anterior. Na década de 90, a formação foi orientada para a aquisição de competências profissionais retomando com uma nova roupagem a tendência técnica fundamentada na racionalidade técnica. Essa tendência foi fortalecida nos anos de 1990 e 2000, como aponta a autora.

Assim sendo, as práticas de formação continuada vivenciadas no Brasil, nos anos de 1990 e 2000, constituíram-se em um movimento complexo e contraditório que traduziu tensões de uma concepção de formação que se aproximou de um modelo pragmático centrado no “saber fazer” dos professores, o que contribuiu para formar uma compreensão de formação continuada nos marcos de um modelo aplicativo-transmissivo, preocupado sobretudo em designar as competências favoráveis ao trabalho do professor. (SANTOS, 2010, p. 82).

Recorremos ao histórico das tendências sobre formação docente no Brasil para que possamos problematizar a assessoria do Acorde às escolas. Os gestores escolares mostraram-se satisfeitos com o apoio cotidiano que ajudava a lidar com as questões imediatas do dia a dia e que provavelmente os cursos de formação não tenham proporcionado. Contudo, cabe ressaltar

que os gestores escolares estavam ou estão esperando uma formação técnica-instrumental que remonta aos anos 70 e que já foi bastante debatida e criticada, pois se considera que essa formação limita os professores a um prático do ensino.

Esse tipo de abordagem de formação da racionalidade técnica, pois não oferece elementos para os professores refletirem sobre suas práticas e, então, buscarem soluções para os problemas ali encontrados. Na epistemologia da prática a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação. (CURADO SILVA, 2019, p. 34).

Para Curado Silva (2019), a epistemologia da prática vigorou nas políticas públicas de 1970 a 2000, mas, a partir de então, surge outra epistemologia para pensar a formação de professores que a autora chama de epistemologia da práxis. Nessa perspectiva, a formação está fundamentada na unidade teoria-prática, na possibilidade dos professores se apropriarem da compreensão da realidade social, econômica e política para que compreendam o real de forma crítica, refletindo e atuando sobre o cotidiano de forma autônoma.

Observamos que a assessoria ofertada pelo Acorde está imbricada com uma formação técnico-instrumental, que por um lado, se tornou relevante para os gestores, mas que por outro, não favorece a formação e atuação de um gestor escolar pela unidade teoria-prática. O que está sendo ofertado é uma consultoria de caráter instrumental que até certo ponto consegue resolver os problemas imediatos, porém, que não atende as necessidades de formação a longo prazo.

Chamou atenção, por exemplo, o fato de alguns gestores não fazerem relação entre a implantação do sistema de ensino e os processos de privatização da educação. Os relatos seguintes são ilustrativos a esse respeito:

*Eu já tenho consciência do que implica esses processos entre a escola pública e o privado, e eu tenho consciência hoje por conta da minha formação porque eu fui estudar, porque eu fui buscar, porque **quando eu firmei a parceria eu não tinha consciência.** (Gestor da Escola 1, grifos nossos).*

*Começou a espalhar que o Acorde queria privatizar a educação, inclusive que eu era uma das defensoras da privatização. Então você vê que são coisas assim sem lógica, aí veio sindicato, veio regional, veio acorde, veio as demais escolas, a discussão aqui era privatização da educação, porque disse que eu estava privatizando a educação. (Gestor da Escola 2, grifos nossos).*

Os entrevistados mostram que não conseguiam estabelecer uma relação entre a parceria com as instituições privadas e os processos de privatização da educação. A fala do gestor da escola 2 demonstra que essa associação não era considerada “Então você vê que são coisas

*assim sem lógica”.* O gestor da escola 1 aponta que não percebia essa relação antes de estudar sobre o tema *“E eu tenho consciência hoje por conta da minha formação porque eu fui estudar, porque eu fui buscar, porque quando eu firmei a parceria eu não tinha consciência.”*

Este último depoimento mostra a relevância da formação, mas não estamos falando da formação técnico-instrumental e sim daquela voltada ao desenvolvimento da práxis, ou seja, uma formação que seja capaz de elevar o nível de consciência e permitir aos professores a análise da prática e não apenas a mera reprodução de técnicas. Parece-nos que a assessoria ofertada pelo Acorde não está preocupada com uma formação ampla e crítica dos gestores escolares, entendendo que a preparação profissional restrita ao domínio de habilidades e competências específicas é suficiente para atingir os propósitos estabelecidos por eles.

Nesse sentido, a formação docente precisa ser capaz de formar educadores que compreendam a totalidade dos processos sociais e que sejam capazes de construir estratégias para intervir nos problemas encontrados na realidade de modo a evitar a adoção de processos privatizantes que se restringem a prática.

Um último grupo de motivações, mas complementar ao já apresentado, refere-se à necessidade de recursos materiais e humanos. Vejamos os depoimentos dos gestores:

*Minha escola é completamente desamparada de tudo. Os professores efetivos não querem trabalhar aqui, falta gente, faltam recursos, faltava tudo, então todo apoio é bem-vindo. Teve um momento que até contratar professor extra o Acorde fez para que o reagendamento acontecesse. (Gestor da Escola 1).*

*A gente fez a ampliação do nosso pátio, a gente conseguiu material, até mesmo pra nossa máquina copiadora, computador pro planejamento do professor, impressora e nesse ponto eles são bem rigorosos né? Tem que ser sempre algo que possa beneficiar o aluno. Nós tivemos aquela cobertura, aqueles toldos, porque ali era aberto, descampado né? Chovia, era sol e tudo e foi com o dinheiro do Acorde. Acho que nós compramos televisão, som, então foi mais material bem de capital aqui para escola, armários. (Gestor da Escola 2).*

*Eu tenho uma demanda na escola e o professor precisa estar municiado de materiais pedagógicos, de acompanhamento, de formação para que ele possa desenvolver seu trabalho. E isso ao longo do tempo, 22 anos, já percebi isso, que professor precisa estar ali do lado dele o tempo todinho, municiando ele, cobrando. Apesar da gente cobrar a própria Secretaria de educação não tem dado esse respaldo. (Gestor da Escola 4).*

*Até hoje, por exemplo, (referindo-se a novembro/2019) falta livro pra gente, se a gente estivesse trabalhando só com livro da secretaria de educação até hoje a gente tem turmas que faltam livros, a gente tá terminando o ano né? Então é livro, chega um aluno agora a gente tem pra dar. (Gestor da Escola 5).*

*Eu estava em um momento bem diferenciado aqui na escola, eu não tinha os coordenadores e a parte pedagógica estava muito difícil pra gente. Então eu conheci o projeto e vi que ia ter assistência e que não ia faltar material. (Gestor da Escola 6).*

Temos a considerar o fato de alguns gestores apontarem benefícios na parceria com o Acorde. Estes referem-se à condição de trabalho material, como por exemplo, garantir que os professores tenham material didático e pedagógico para realizarem sua função. Chama atenção o depoimento do gestor da escola 5 que garante que ao final do ano letivo de 2019 a escola não teria recebido livro didático suficiente para todos os estudantes. Outro depoimento que provoca nossa reflexão é a do gestor da Escola 1 que afirma que o Acorde contratou professores de apoio para a escola pública.

Considerando o sentimento de desamparo apresentado pelo gestor da escola 5 podemos observar que encontra justificativa quando aponta a falta de livros didáticos. Ora, a entrevista ocorreu em novembro de 2019, final do ano letivo, e alguns estudantes não tinham tido acesso ao material didático. O problema foi solucionado com o Acorde que ofertou todo material didático do IAB, ou seja, temos aí um ótimo exemplo da atuação do privado na ausência ou na falta de efetividade das políticas públicas educacionais. Apesar de não ser um problema retratado com grande frequência pela mídia, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME)<sup>54</sup> publicou em seu website que no ano de 2017 mais de 60% dos diretores afirmaram que faltaram livros didáticos para os alunos. Os dados foram obtidos por meio do questionário do Sistema de Avaliação Básica (SAEB) 2017 e apontou que no Distrito Federal 73,2% dos diretores apontaram a falta de livros.

O gestor da escola 2 aponta melhorias materiais que foram realizadas na escola devido o apoio financeiro do Acorde (premiações). *“A ampliação do nosso pátio, a gente conseguiu material, até mesmo pra nossa máquina copiadora, computador para o planejamento do professor, impressora”*. Veja que são aquisições de recursos básicos até mesmo para a realização das aulas, como impressora e copiadora. Se a escola consegue um valor financeiro e opta por utilizá-lo em recursos pedagógicos tudo indica que é porque estava em falta. Nesse caso, as premiações passam a ser bem-vindas porque minimizam os problemas materiais das escolas.

Quando questionados sobre como eram definidos o uso das premiações quatro depoimentos dos gestores merecem destaque:

---

<sup>54</sup> Ver notícia completa em <https://undime.org.br/noticia/07-05-2019-14-12-mais-de-60-dos-diretores-afirmaram-que-faltaram-livros-didaticos-para-os-alunos-em-2017> Acesso em: 13 out. 2020.

*Conseguimos fazer muitas melhorias na escola com esse dinheiro. Nossa escola não tinha nem armário para o professor guardar seus materiais em sala de aula, compramos armários para todas as salas, construímos duas salas de reforço porque não tinha espaço para esse atendimento, pintamos a escola, cobrimos a área da recreação e várias outras coisas que não aconteceriam com a verba da SEEDF, pois não era suficiente. Não era de graça, era muita ralação para conseguir a premiação. (Gestor da Escola 1).*

*Quando alcançava a meta a escola recebia premiação para alguma coisa dentro da escola. Por exemplo, vai receber premiação, com o dinheiro que nós recebemos, nós levamos até o conselho escolar, falamos com os professores e eles resolveram adquirir computadores para sala dos professores, até hoje estão aí. A outra, foi só duas vezes, a primeira foi para esses computadores e a segunda foi para fazer um evento na escola, de brinquedos e tal e foi bancado esse dia para as crianças, um dia de lazer. (Gestor da Escola 4).*

*Tinham as premiações que eles faziam, as premiações de algo, alguma benfeitoria para escola, uma forma deles assim retribuir para escola aquele trabalho que estava sendo feito. A gente fez a ampliação do nosso pátio, a gente conseguiu material, até mesmo para nossa máquina copiadora, computador pro planejamento do professor, impressora e nesse ponto eles são bem rigorosos né? Tem que ser sempre algo que possa, voltado pra escola pra beneficiar o aluno, nós tivemos aquela cobertura, aqueles toldos, porque ali era aberto, descampado né? Chovia, era sol e tudo, e foi com o dinheiro do Acorde. Nós compramos televisão, som, então foi mais material e armários. (Gestor da Escola 5).*

*Nós usamos o dinheiro para comprar quadros brancos para 10 salas de 16 que temos na escola porque os quadros estavam ruins. (Gestor da Escola 6).*

Os depoimentos revelam que as premiações eram utilizadas para melhorias na escola, por vezes, para aquisição de materiais essenciais para manter condições mínimas de trabalho. O gestor da escola 1 disse que a escola “*Não tinha nem armário para o professor guardar seus materiais em sala de aula.*” O gestor da escola 4 disse que adquiriu “*computadores para sala dos professores*”, o gestor da escola 5 comprou “*máquina copiadora*” e “*computador*” e o gestor da escola 6 afirma que “*Nós usamos o dinheiro para comprar quadros brancos para 10 salas de 16 que temos na escola porque os quadros estavam ruins.*” Também utilizavam a verba para fazer melhorias estruturais na escola como cobertura de pátio e construção de sala de apoio para oferecer reforço escolar.

A forma como era utilizada a premiação traz à tona uma questão de ausência ou insuficiência de investimentos por parte da SEEDF e dos seus efeitos para o trabalho pedagógico das escolas. Dessa forma, o estabelecimento da parceria com o Projeto Acorde tornou-se uma alternativa viável e conveniente para os gestores escolares. Conseguiram, dessa maneira, garantir melhorias em suas escolas já que a verba da SEEDF não era suficiente para atender as necessidades. Fica evidente que esses gestores precisaram estabelecer novas dinâmicas para prática de suas escolas como, por exemplo, incorporar as avaliações estabelecidas pelo Acorde e pelo sistema de ensino do IAB.



Outro exemplo emblemático é a contratação de professores pelo Acorde. De acordo com o depoimento do gestor da escola 1, faltavam docentes para a realização do projeto interventivo<sup>55</sup> da escola e o Acorde possibilitou essa ação. Contratou professores (pagos pelo Acorde) que não eram da SEEDF e que atendiam os estudantes com maiores necessidades no contraturno das aulas. Não temos condições de detalhar essa ação, que inclusive, levanta muitos questionamentos, mas, pontuamos nesse momento, a sensação de apoio desses gestores ao conseguirem realizar seus projetos. Esse entendimento pode ser confirmado no seguinte depoimento:

*A falta de professores é uma situação que a gente enfrenta cotidianamente. É licença médica, abono e acaba que sempre estamos com falta no quadro. São poucos coordenadores e a acabava afetando o desenvolvimento dos projetos de reforço escolar e reagrupamento<sup>56</sup>. Então o Acorde contratou alguns professores que atendiam as crianças no contraturno. Não eram da rede, era um contrato a parte. Muitos alunos tiveram atendimento individualizado por conta dessa ação. Se dependesse da SEEDF o projeto não aconteceria. (Gestor da Escola 1).*

Assim sendo, pensar num ator privado que se propõe a sanar as demandas materiais e a falta de pessoal nos faz questionar se seria possível replicar isso em todas as escolas ou se não causaria uma desigualdade dentro da própria rede de ensino. O Projeto Acorde seria capaz de resolver os problemas de toda rede de ensino? Parece-nos inviável e, portanto, os problemas estruturais permaneceriam sem solução. Ora, se essas escolas são atendidas com professores extras e com condições materiais que outras escolas não têm acesso, temos que considerar que a reprodução da desigualdade educacional dos alunos será acirrada e naturalizada, uma vez que esse “benefício” não será assegurado a todos os estudantes.

Em suma, as motivações dos gestores para firmarem parceria com o Projeto Acorde e implantarem um sistema privado de ensino são vinculadas às questões de aprendizagem dos estudantes. Os depoimentos revelam que o Projeto Acorde encontrou espaço para atuação na rede de ensino, buscando suprir necessidades dos gestores que não eram atendidas a contento pela Secretaria de Educação. As responsabilidades assumidas pelo Projeto Acorde para com as escolas de Samambaia, como pode ser observado na pesquisa, trazem a necessidade de reflexão apurada sobre as lacunas deixadas pela SEEDF e pelas políticas públicas educacionais que, conseqüentemente, favorecem a inserção de instituições privadas na educação pública.

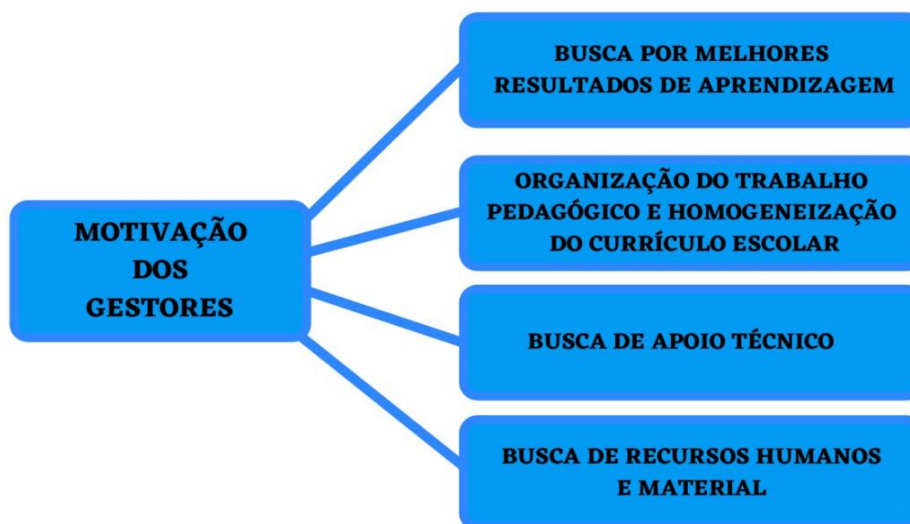
---

<sup>55</sup> O Projeto Interventivo é uma estratégia pedagógica que se destina aos estudantes com defasagem idade/série e/ou necessidades de aprendizagem. (SEEDF, 2016, p. 45).

<sup>56</sup> O Reagrupamento é uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes, permitindo avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante o ano letivo. (SEEDF, 2016, p. 56).

A figura abaixo resume as principais motivações dos gestores para firmarem parceria com o projeto Acorde:

Figura 8 - Motivações dos gestores para firmarem parceria com o Projeto Acorde



Fonte: Entrevistas dos gestores escolares. Elaboração própria.

A fim de compreendermos como a Secretaria de educação do Distrito Federal lida com essas questões mediante a parceria de escolas com o setor privado e qual sua posição quanto a implementação do sistema de ensino privado apresentaremos no próximo tópico a sua posição.

#### 4.3 A posição da Secretaria de Educação do Distrito Federal sobre a parceria

Ao serem indagados se houve contato com a Secretaria de Educação do DF ou com a Regional de Ensino de Samambaia para o estabelecimento da parceria com o Acorde, percebeu-se que esse contato aconteceu informalmente. Conforme sinalizaram os gestores:

*Foi informado sim a regional de Ensino quando firmamos a parceria com o Acorde. O coordenador da regional recebeu as consultoras e elas apresentaram a proposta para ele. Foi tranquilo, não houve nenhuma objeção e nenhuma formalização, foi só uma conversa, um bate papo. (Gestor da Escola 1).*

*Elas foram até a regional e apresentaram o Acorde para regional, porque quando aqui começou, aqui já começou o burburinho: “Ah quem são?” “Ah, mas o que que é?” “Mas eles nem são da Secretaria, vão intervir?”. A primeira polêmica, o início de tudo, acredito que começou aqui. Elas foram, elas conversaram, só que a regional, assim, ouviu, mas não formalizou nada. Tanto que quando nós tivemos o problema, que ano passado<sup>57</sup>, a própria regional afirmou com o sindicato, a própria*

<sup>57</sup> Referindo-se a uma ouvidoria que foi protocolada junto a CRESAM que questionava a implantação do SPE. Trataremos do tema mais adiante.

*regional afirmou que eles tinham conhecimento, que eles sabiam sim do projeto, que eles sabiam o que estava acontecendo dentro das escolas. (Gestor da Escola 2).*

Mesmo após a parceria do Acorde com o Instituto Alfa e Beto e a decisão de implantação do sistema de ensino não houve impedimento por parte da SEEDF, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

*A gente conversou com (referindo-se ao coordenador da CRESAM), e falamos na época né? Que ia acontecer, eles aprovaram, assinaram documento concordando né, teve sim teve uma participação da CRE concordando com a participação. (Gestor da Escola 3).*

*O contato primeiro foi com o professor (referindo-se ao coordenador da CRESAM), que era diretor da regional na época, nesse período que a gente implantou aqui. Antes de iniciar o projeto nós fomos até ele, conversar com ele, e ele já sabia do projeto dentro da Samambaia, né? E na fala dele, ele gostaria até de colocar outras escolas, mas que ele não tinha nenhuma objeção enquanto representante da Secretaria aqui em Samambaia. (Gestor da Escola 4).*

*Não houve contato inicial com a regional, mas logo no início do ano, porque sempre a regional tem a coordenadora intermediária nas escolas, então não tem como não ter contato. A partir do primeiro bimestre elas já começam a visitar as escolas, aí já começa a ver o trabalho da escola, a gente apresenta todo trabalho, inclusive elas participam das formações, das reuniões semanais, do projeto, tudo. As coordenadoras intermediárias da Regional são, elas são vínculo né? Que faz essa mediação aí, em relação à... ela é uma voz da Regional. (Gestor da Escola 5).*

*Houve contato com a Secretaria. Eu procurei o coordenador da CRE e falei dessa intenção. Eles já estavam cientes que ia acontecer e não houve resistência da parte deles. (Gestor da Escola 6).*

Os gestores entrevistados afirmaram que buscaram a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia na figura do Coordenador para apresentarem a parceria do Acorde e a implantação do sistema de ensino do IAB. Trata-se de um posicionamento muito diferente do que normalmente acontece quando uma Secretaria de Educação resolve adotar um sistema privado de ensino. Os estudos sobre os sistemas privados de ensino apontam que os convênios normalmente acontecem por decisão das Secretarias de Educação, chegando nas escolas de cima para baixo e por meio de contratos dispendiosos. Perspectiva que não se assemelha ao nosso estudo. Os estudos de Adrião e colaboradores (2012, 2015, 2016), que apresentamos na introdução deste trabalho, apontam que geralmente esse tipo de adoção ocorre por meio de parcerias público-privadas (PPP), envolvendo o financiamento com verbas públicas.

As PPP's "são formas contratuais inovadoras que completam a realização de investimentos e a prestação de serviços de interesse da administração diretamente aos usuários ou à própria administração. (ALTHUON; LANDI, 2015, p. 642 *apud* ARAÚJO; PINTO, 2017, p. 51).

A parceria investigada nesse estudo não se constitui como uma parceria público-privada porque não se trata de uma concessão do Estado, o que a diferencia, sendo, portanto, um mero arranjo entre algumas escolas e instituições privadas. Conforme os depoimentos apontaram, não há contrapartida financeira por parte da SEEDF para efetivação da implementação de sistema privado de ensino, nem tampouco há um convênio entre o poder público e as instituições privadas. A modalidade de parceria estabelecida nessa investigação configura-se com uma combinação de interesses que permitiu uma ingerência do privado nas escolas pesquisadas.

Entretanto, os gestores foram unânimes em afirmar que a CRESAM tinha ciência da implantação do sistema de ensino do IAB. Assim, ficou evidenciado que a SEEDF tomou conhecimento da parceria das escolas com o Projeto Acorde, conforme os depoimentos acima relatados.

Nesse sentido, chama atenção a Secretaria de Educação consentir com a implantação de sistema de ensino privado sem que houvesse uma parceria formalizada entre eles e os atores privados. No intuito de compreender melhor como se deu esse processo, questionamos ao Coordenador da Regional de Ensino como aconteceu o contato do Projeto Acorde com a CRESAM:

*Tive contato com duas consultoras que na época estavam com projeto na (referindo-se às escolas 1 e 2) e estavam querendo ampliar, que foi na época que levaram o projeto para (referindo-se à escola 3 e 4). Elas tinham esse interesse e queriam que a Regional desse o aval para uma conversa com os diretores. Foi uma conversa boa, que na época até surgiu uma ideia da gente ir até Sobral, mas não foi concretizada. A gente chegou a cogitar essa possibilidade da gente levar um grupo para conhecer de perto o projeto IAB, entrevistar pessoas e trazer para cá algumas experiências. Porque o foco não é só melhorar o IDEB, é que a criança saia realmente sabendo e tendo a formação. Não teve formalização escrita, só verbal. Nós chegamos a sugerir isso. Na época era o professor (referindo-se ao secretário da Suplav<sup>58</sup>) nós sugerimos que levasse esse documento para o professor para que a gente pudesse ter isso na rede, não só aqui na Samambaia, mas que pudesse ampliar em outras regionais da rede. (Coordenador CRESAM).*

Os depoimentos do Coordenador da Regional de Ensino e dos gestores revelam que a SEEDF foi consultada sobre a implantação do SPE nas escolas. Fica evidente que houve ainda uma tentativa de que essa implantação atingisse toda a Regional de Ensino de Samambaia e o Coordenador mostrou-se aberto à essa possibilidade, porém, por algum motivo não ocorreu. Não foi possível identificar os motivos da negativa de ampliação.

---

<sup>58</sup> SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento e Avaliação da SEEDF.

Dessa forma, o que se percebe é que a SEEDF e a CRESAM não interferiram na parceria entre as escolas e o Projeto Acorde e não foram contrários a implantação do SPE. Ela foi informada sobre a implantação, não formalizou a parceria, mas também não impediu. Assim, é ampla a autonomia conferida às escolas para definirem seus currículos e forma de gestão. Nesse caso a autonomia das escolas pode ser traduzida por desresponsabilização do governo distrital.

Cabe enfatizar que a SEEDF firmou, em 2019, parceria com a editora Moderna para adoção do programa Aprova Brasil. Foram investidos pelo Governo do Distrito Federal R\$ 21.445.921,53 no contrato com a editora. Trata-se de um sistema de ensino complementar que prepara os estudantes para as avaliações externas, propondo os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano e um conjunto de simulados que serão aplicados bimestralmente. Tal programa foi contratado para atender as escolas que apresentam baixo IDEB. Logo, podemos perceber que a Secretaria de Educação tem aberto espaço para implantação de sistemas privados de ensino.

Estamos diante de uma parceria inusitada e com características bem específicas. Podemos observar um movimento contrário ao que normalmente acontece nesse tipo de parceria e que possibilitou a implantação de um sistema de ensino diferente da rede do DF trazendo implicações para o trabalho das escolas, conforme mostraremos no próximo tópico.

#### **4.4 Algumas implicações da parceria para o trabalho das escolas**

Neste tópico apresentaremos alguns dos impactos da parceria das escolas com o Projeto Acorde com a introdução do sistema privado do IAB e das novas práticas organizacionais e pedagógicas. Conforme mostramos anteriormente, as escolas passaram a incorporar em suas rotinas uma dinâmica de currículo estruturado, avaliações internas sistemáticas (simulados) e premiação por resultados.

A exigência dos simulados e das avaliações do IAB foram desencadeantes para que houvesse uma preocupação em alcançar as metas de aprendizagem. Essa nova forma de conduzir a prática docente refletiu sobre os professores e gestores. Quando questionado sobre o que acontecia quando as metas não eram alcançadas o depoimento do gestor da escola 4 chamou atenção:

*Quando não alcançava a meta, primeiro, não recebia a premiação, entendeu? E o pessoal ficava muito chateado. Porque parecia que nós não estávamos fazendo nosso trabalho. (Gestor da Escola 4).*

Podemos observar que não alcançar a meta e, portanto, a premiação causava um sentimento nos professores, como afirmou o gestor da escola 4 “*O pessoal ficava muito chateado porque parecia que nós não estávamos fazendo nosso trabalho*”. Se por um lado a premiação supre necessidades das escolas, por outro lado, tende a alimentar um processo de responsabilização pelo processo de aprendizagem como se os professores e gestores fossem os únicos fatores que poderiam influenciar a obtenção de resultados.

Desse modo, percebe-se que o modelo de gestão que privilegia o mérito aplicado às escolas repercute sobre o trabalho docente, conforme indica Hypólito (2011) ao falar sobre a gestão gerencial. O autor aponta que a precarização, a intensificação e a auto-intensificação do trabalho docente surgem espontaneamente sob essa lógica. Os professores quando submetidos a esse tipo de avaliação por mérito sentem-se responsáveis e culpados pelo desempenho:

Essa culpa gerada por um assédio discursivo que provoca o esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a forma de precarização emotiva que aguçam e são aguçadas pela intensificação que transforma rapidamente em auto-intensificação, fruto do terror da performatividade. (HYPOLITO, 2011, p. 72).

Ou seja, o próprio professor passa a se cobrar espontaneamente e é impulsionado a buscar mais formação num movimento solitário de melhorar sua performance em sala de aula, por vezes, causando pressão emocional e aumento do ritmo de trabalho.

Quando indagados se sentiam pressionados a obter resultados os gestores afirmaram que:

*Eu sentia pressão por resultados. Elas estavam sempre em cima, cobrando e falando que precisavam prestar contas para os financiadores. Que se a escola não alcançasse bons resultados não teria como manter o projeto, mas na maioria das vezes essa cobrança era velada. (Gestor da Escola 1).*

*Não é pressão, querendo ou não, a gente acaba criando aquela expectativa de melhora, acaba criando em si aquela vontade de querer melhorar, é que a gente quer melhorar, a gente quer ver que realmente é possível. (Gestor da Escola 2).*

*Elas cobravam muito da gente e eu falei que a gente estava sendo muito pressionada por elas. E eu falava: está tudo acontecendo para que ficar respondendo tudo isso aqui? Está dando certo, olha os resultados. Então elas demandavam muitas coisas em cima da gente e a gente como gestão se sentia muito pressionada. (Gestor da Escola 3).*

*Ah eu sentia pressão por resultados, eu me sentia. Eu vou te falar que eu me sentia até coagido, sem brincar! Porque quando a pessoa vem, você faz uma parceria, quando eu faço uma parceria público-privada, espero que quem tá lá do outro lado, do privado, venha me dar um suporte, mas não venha, que tipo assim, o carro chefe aqui é educação pública, então, eu vou pegar uma ferramenta para me auxiliar, e não, por exemplo com essa demanda que eles tinham, de alcançar índice de aprovação, dizendo, falando para nós*

*que tinha que mostrar para as pessoas que bancavam projeto, o pessoal da sociedade civil, da forma que eles falavam, eles nos deixavam, eu ficava muito apreensivo com relação a isso aí. (Gestor da Escola 4).*

*Sim, eles fizeram uma certa pressão por resultados, mas também entendiam a situação da escola e para eles também foi um choque a troca de professores no meio, porque já tinha 1 mês ou 2 de projeto e aí chegou os professores novos e eles entendiam isso. (Gestor da Escola 6).*

Os depoimentos revelam os efeitos da parceria com o privado sob os gestores escolares que em sua maioria apontaram um sentimento de pressão para alcançarem as metas estabelecidas. As consultoras do Acorde faziam cobranças, como aponta o gestor da escola 1 “Elas estavam sempre em cima, cobrando e falando que precisavam prestar contas para os financiadores.” O gestor da escola 3 afirmou que “Elas cobravam muito da gente e eu falei que a gente estava sendo muito pressionada por elas.” O gestor da escola 4 revela um sentimento de intimidação “Ah eu sentia pressão por resultados, eu me sentia. Eu vou te falar que eu me sentia até coagido, sem brincar!” O gestor da escola 2 fala de uma cobrança interna “Não é pressão, querendo ou não, a gente acaba criando aquela expectativa de melhora, acaba criando em si aquela vontade de querer melhorar.”

Nota-se que a obrigação por resultados e a responsabilidade pela parceria colocou os gestores em uma situação estressante. Foram submetidos a cobranças frequentes tendo inclusive que prestar contas aos “financiadores” que eles desconheciam. Para alguns gestores essa cobrança é considerada normal pois se sentem os principais responsáveis pelo sucesso da escola. Não pretendemos retirar sua responsabilidade, no entanto, não se pode desconsiderar as condições físicas, materiais e pedagógicas das escolas. Cabe ressaltar ainda a negligência da SEEDF sobre esse processo, deixando de questionar sua validade e impactos para os professores, gestores e estudantes.

Buscou-se saber, a partir das entrevistas dos gestores, como era a relação com as demais escolas que tinham parceria com o Acorde, tentando identificar se percebiam algum sentimento de concorrência por conta da premiação por desempenho. O Acorde realizava reuniões bimestrais com todas as escolas parceiras para análise de resultados. A maioria dos gestores considerava uma relação de parceria, de ajuda mútua.

*Eu acho assim que havia uma integração, não sei se era só aparente, mas, assim, eles estiveram sempre comigo. A gente procurou dar apoio para o outro, porque estava todo mundo no mesmo barco. (Gestor da Escola 2).*

*Nós passamos a ter uma relação mais estreita. Passou a ter mais esse estreitamento porque a gente passou a participar de reuniões de formação conjuntas, tanto lá no escritório do Acorde, como reuniões que eram feitas aqui na minha escola. Foram*

*feitas algumas reuniões aqui na escola, formações que participavam todas as escolas durante o início do ano e ao longo, nós fazíamos reuniões periodicamente, era bimestral com o IAB. (Gestor da Escola 4).*

*Era bimestral a reunião para análise de dados, os dados do bimestre eram levados pelo próprio projeto, que eles faziam a compactação desses dados e aí levava para essa reunião e a gente fazia análise entre de todas as escolas. Era tranquila a relação. (Gestor da Escola 5).*

*Havia reuniões com as escolas que tinham o projeto, era periódica. Nessas reuniões, eles apresentavam os dados de como estavam as crianças em cada escola, em português, matemática, ciências, leitura e escrita. (Gestor da Escola 6).*

No entanto, dois depoimentos foram na contramão desse discurso:

*No geral tínhamos uma boa relação, mas eu sentia uma competição velada partindo de uma escola específica. O próprio processo oportuniza isso, a gente acaba duvidando se o resultado é real mesmo ou foi forjado para conseguir premiação, mas é claro que ninguém falava abertamente sobre isso. (Gestor da Escola 1).*

*Então, a gente se encontrava nas reuniões de resultado. Uma das coisas que foi fator de eu deixar o projeto foi a reação da (referindo-se à escola 2) quando veio a nota nossa, principalmente a oralidade e eu notei que ela ficou muito surpreendida, parece que ela deixou transparecer ali no momento que a nota estava forjada ou que aquele resultado era impossível de acontecer. Então eu me lembro que o resultado na oralidade foi muito bom e ela teve um choque e demonstrou uma insatisfação na hora. Gera competição, até mesmo uma questão de a pessoa duvidar se você estava agindo de boa-fé ou não, porque pareceu que a gente estava inventando um resultado para ter resultados melhores. Eu achei que naquele momento foi péssimo. Uma coisa que veio para ser melhor foi constrangedor e acabou causando dessabor entre os colegas e aquilo me desmotivou bastante. (Gestor da Escola 3).*

Os gestores das escolas 1 e 3 expressaram um sentimento de competição entre as escolas e uma desconfiança quanto a fidedignidade dos resultados de seus colegas. Nessa perspectiva, parece-nos que alguns gestores acabam entrando em uma ordem de competitividade entre escolas. Por outro lado, outros gestores demonstram uma relação de parceria entre as escolas que realizam o mesmo trabalho.

Entretanto, as respostas obtidas nas entrevistas demonstraram que esse sistema de premiação foi extinto pelo projeto Acorde após o rompimento da parceria com as escolas (1, 2, 3, 4 e 6). Conforme mostramos o Acorde manteve, após o ano de 2018, parceria apenas com a escola 5 e com os municípios do RS: Viamão e Sapucaia do Sul. Nessa nova fase o projeto extinguiu a aplicação de simulados e a premiação por mérito.

*O raiar (referindo-se ao Acorde) só dá o recurso financeiro que é do infantil até o segundo ano que é o livro didático. A função de gerenciar os recursos é toda nossa, implementação do plano estruturado. Não há valor nenhum em contrapartida. (Secretário de Educação de Viamão).*



Não foi possível identificar os motivos da extinção da premiação por desempenho, mas, supomos que uma das motivações seja que o Acorde não queira causar dependência nos parceiros, uma vez que sua intenção é atuar nos municípios por um período determinado e que após sua saída estes consigam manter o funcionamento da rede sem apoio do projeto. Outra hipótese é a resistência que o projeto sofreu durante a implantação do sistema de ensino em algumas escolas do DF, como mostraremos adiante.

Ball (2005), ao analisar as consequências da performatividade e do gerencialismo sob o trabalho dos professores, traz à tona a dimensão do novo profissionalismo que exige um novo tipo de professor “um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, pra quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática.” (BALL, 2005, p. 554). Há, portanto, segundo o autor, uma exigência de uma nova identidade profissional. No caso dos gestores escolares exige-se a incorporação de um novo papel, a do “gestor líder” que vai gerenciar o trabalho e alcançar metas empresariais de excelência. Essas tecnologias da política (gerencialismo e performatividade) conseguem interferir e remodelar a imagem dos profissionais, a forma como se veem, atingindo até o seu emocional, por vezes, produzindo sentimentos como culpa, incerteza e instabilidade.

Nesse sentido, Parente (2017) alerta que o diretor escolar também se submete a essas questões, pois torna-se o propagador desta cultura. “O diretor passa a ser a “figura central”, tratado de certa forma como um herói que vai resolver todos os problemas da escola.” (PARENTE, 2017, p. 72). Em relação a atuação do Acorde é possível perceber uma preocupação com o gestor escolar. O Acorde oferece *coaching*, treinamento e premiação. Na seleção das escolas, conforme mostramos anteriormente, houve todo um cuidado quanto ao perfil dos gestores, realizaram entrevistas tanto com o diretor quanto com o vice-diretor. Um dos critérios para seleção da escola era que a equipe gestora tivesse “potencial de liderança transformadora” (Anexo A), o que nos levar a crer que havia o entendimento que o sucesso do projeto dependia em grande medida do gestor escolar.

Como afirma Parente (2017), o gerencialismo modifica o trabalho do diretor escolar que passa a ser responsabilizados pelos resultados. São estabelecidos novos critérios de prioridade “Não se trata apenas de uma ampliação das atribuições destinadas ao gestor escolar, é mais do que isso. Ao transformar a escola numa instituição gerencialista, o diretor assume uma postura diferenciada, a partir das concepções por ela impregnadas nas práticas gestoras.” (PARENTE, 2017, p. 66). O gerencialismo dá um novo sentido a função social da escola e estabelece um

novo perfil de diretor escolar, exigindo uma nova postura, agregando a ele novas atribuições e novas responsabilidades.

Os dados da pesquisa mostram que a operacionalização do Projeto Acorde induz os gestores escolares a reproduzirem um modelo de controle do que está sendo ensinado, o estabelecimento de metas e aferição de resultados por meio das avaliações. Nesse contexto, percebem-se elementos que nos remetem aos preceitos gerencialistas que foram discutidos no referencial teórico deste estudo (foco no desempenho, responsabilização, meritocracia, concorrência).

Quando questionados sobre a implementação da parceria e o reflexo sobre o trabalho, os gestores apontaram que:

*A demanda de trabalho aumentou muito, tinha que dar conta das demandas do Acorde e da SEEDF. Elas cobravam bastante, a gente tinha que fazer tudo no prazo estipulado. (Gestor da Escola 1).*

*Mostrava os resultados e tinha que preencher aquela folha aí quando a gente se dedica só em uma coisa deixava as outras em defasagem. Então elas demandavam muitas coisas em cima da gente e a gente como gestão se sentia muito pressionada. E as vezes tinha reunião e não tinha uma coisa tão importante para falar. (Gestor da Escola 3).*

*Claro que com o IAB o trabalho aumentou muito mais, trabalha muito mais porque a gente tinha que atender a demanda da secretaria de educação e a proposta do projeto, então assim, muito mais. Porque eu posso muito bem fazer assim, vou fazer meu conselho de classe, vou ouvir os professores, as lamentações deles e pronto, não faço intervenção nenhuma, mas não, pra fazer um conselho de classe a gente leva 3 semanas de planejamento, no mínimo, porque a gente tem os dados, a gente tem que passar os dados, fazer uma dinâmica para que isso aconteça, a gente tem que pensar como a gente vai fazer pra fazer esses professores sentarem, por ano, pra eles traçarem estratégias, os que não atingiram os resultados, pra atingir essas turmas porque tem turmas que não atingiram os resultados e não são poucas tá? (Gestor da Escola 5).*

*A demanda de trabalho aumentou bastante, eu estava sempre na escola, sempre envolvida com o projeto e com as questões próprias do cargo de diretora. Mas consegui fazer tudo com tranquilidade. Não fiquei sobrecarregada. Eles fizeram uma certa pressão por resultados, mas também entendiam a situação da escola e pra eles também foi um choque a troca de professores no meio, porque já tinha 1 mês ou 2 de projeto e aí chegou os professores novos e eles entendiam isso. (Gestor da Escola 6).*

Os gestores relataram um aumento do trabalho, mas os gestores das escolas 5 e 6 entendem esse aumento como necessário para melhoria da qualidade do ensino. Percebe-se que as demandas oriundas da parceria, por vezes, concorriam com as demandas da SEEDF. Os gestores passaram a atender a duas instituições: o Estado e as instituições privadas (Acorde e IAB). Os gestores das escolas 1, 2 e 5 afirmaram: “A gente tinha que atender a demanda da secretaria de educação e a proposta do projeto”. Aliado a isso podemos perceber um controle

sobre o trabalho dos gestores, uma exigência com prazos e resultados, além do aumento de trabalho.

Assim sendo, alguns gestores afirmaram sentir-se “pressionados”, “coagidos” e obrigados a melhorar os índices, conforme afirmou o gestor da escola 3 “eles tinham que alcançar índice de aprovação, dizendo, falando para nós que tinha que mostrar para as pessoas que bancavam projeto.” No entanto, os gestores das escolas 5 e 6 tiveram outra percepção entendendo essa “exigência” como benéfica na busca por melhores resultados.

O gestor da escola 3 destaca a questão da burocracia “*Mostrava os resultados e tinha que preencher aquela folha aí quando a gente se dedica só em uma coisa deixava as outras em defasagem*”, refletindo negativamente sobre a quantidade de relatórios que precisavam preencher. A folha a que se refere o gestor é relativa as tabelas disponibilizadas pelo Acorde e pelo IAB para registro dos testes e da frequência dos estudantes (Anexo C).

Pontua-se que mesmo com as questões que foram sinalizadas (pressão por resultados, aumento da demanda de trabalho e pressão por resultados) os gestores indicaram benefícios na parceria e sinalizam melhorias na organização pedagógica das escolas. Neste viés a implantação de sistema privado se deu como um processo com aderências, resistências e até mesmo a desistência de algumas escolas, conforme abordaremos no tópico seguinte.

#### **4.5 Aderências, resistências e desistências**

A parceria estabelecida entre o Projeto Acorde e as escolas de Samambaia – DF e conseqüentemente a implantação do sistema de ensino do Instituto Alfa e Beto não aconteceu de forma coesa e unânime. Os depoimentos revelaram que houve um movimento de aderência por parte de alguns professores e de resistência por outros, variável em cada escola.

*Foi uma novidade para todos. Alguns professores adoraram o programa, gostavam do material, que era bonito, apresentava boas atividades, cada aluno tinha o seu, elogiavam a formação que tiveram para trabalhar com o programa. Eu percebia uma aceitação maior por parte dos professores iniciantes que referenciavam a organização. Eles sabiam o que tinha que ensinar. Nós recebemos muitos professores iniciantes na escola e eles se adaptavam bem ao programa. (Gestor da Escola 1).*

*O elogio era da organização do professor em sala. (Gestor da Escola 3).*

*Elogios estavam relacionados ao material, porque o material tem suas deficiências, mas é um material rico, com relação ao que eles estavam propondo. Cada professor tinha além do material seu manual de estudo. (Gestor da Escola 4).*

*Falam muito da questão da sistematização do projeto, muito da questão da organização que o projeto propõe em sala de aula, falam isso tudo. E fala muito também da questão*

*dos materiais, que são muito ricos, muito bons e disponíveis, coisa que a secretaria de educação não tem. (Gestor da Escola 5).*

*Então, eles participaram da formação de 3 dias que aconteceu na escola (referindo-se à escola 4). Eles começaram a trabalhar empolgados e engajados porque a formação foi muito boa. (Gestor da Escola 6).*

É possível verificar nos depoimentos que, segundo os gestores, os professores enxergam benefícios na implantação do sistema privado, especialmente, sobre a organização do trabalho pedagógico como aponta o gestor da escola 1 quando diz que *“Eu percebia uma aceitação maior por parte dos professores iniciantes que referenciavam a organização.”* O gestor da escola 5 afirma que *“Falamos muito da questão da sistematização do projeto, muito da questão da organização.”*

Percebe-se uma semelhança às conclusões do estudo de Damaso (2015) intitulado *“O Uso do Material Apostilado em Creches Municipais Paulistas: a percepção dos professores.”* A pesquisa buscou identificar a percepção dos professores de creches municipais paulistas sobre os materiais do sistema de ensino privado. Obteve-se como resultado uma adesão, por parte dos professores ao sistema privado, sob a justificativa que tais materiais facilitariam o planejamento das atividades educacionais na medida que se encontram previamente organizados em temas. Como resultado notou-se que os professores têm iniciado a carreira docente sob a lógica dos SPE que os alijam dos processos de planejamento e organização do trabalho pedagógico e que mesmo os que não iniciaram a carreira sob essa lógica acabam em algum momento utilizando o material, mesmo que façam alguma adaptação. A pesquisa não contempla os motivos que levam os docentes a defenderem esse tipo de recurso. A hipótese defendida é que a aproximação da pré-escola com as expectativas para o ensino fundamental intensifica essa opção.

Mais uma vez, deparamo-nos com a questão da organização pedagógica que discutimos anteriormente quando apresentamos as motivações dos gestores para adotarem o SPE. Por sua vez, essa questão é pontuada pelos professores quando entendem que o programa de ensino do IAB facilita sua prática em sala de aula quando sistematiza o que deve ser ensinado. Sendo assim, verifica-se a importância da organização do trabalho pedagógico da escola, compreendendo essa estruturação como um elemento que impacta no trabalho dos docentes e dos gestores escolares e torna relevante o uso de SPE para a escola. Contudo, a autonomia docente é afetada negativamente quando a escola não consegue organizar adequadamente as atividades e conteúdos escolares e, conseqüentemente, construir seu próprio projeto pedagógico.

Os dados apontam também que os professores consideram um material rico e que valorizam o fato da disponibilidade que faz com que cada aluno tenha o seu material, apontando a ausência ou insuficiência de materiais didáticos da rede de ensino, conforme falou o gestor da escola 3: “*É um material rico, com relação ao que eles estavam propondo.*” E reforçado pelo gestor da escola 5 quando diz “*E fala muito também da questão dos materiais, que são muito ricos, muito bons e disponíveis, coisa que a Secretaria de Educação não tem.*”

No entanto, a implantação do SPE apresenta contradições, pois torna-se ao mesmo tempo, motivo de auxílio para alguns professores e de dificuldade para outros. Quando questionados sobre como o IAB foi recebido pelos professores e quais as principais críticas ao longo do processo, os gestores responderam:

*Nós sofremos resistências, especialmente quando entrou o IAB. Os professores reclamavam muito da questão da padronização, se sentiam engessados. Alguns, em especial os mais experientes, falavam que não sabiam mais alfabetizar porque era tudo diferente do que eles sabiam. E isso gerou um sentimento muito ruim na escola, uma insatisfação muito grande por parte de alguns professores. (Gestor da Escola 1).*

*Agora a proposta de trabalhar com IAB que muitos colocavam, eu acho que assim, a princípio quando a gente apresentou, o que mais assustou, primeiro que criou, não sei de onde surgiu aquela ideia de que ia mecanizar todo mundo, que ia padronizar, que todo mundo ia ter que ser assim... Eu acho que desde o início, alguém já trouxe essa ideia, então, ao longo dessa decisão, acho que teve muita conversa atravessada, mal-entendido, porque mesmo com todas as dificuldades a gente via resultado, isso a gente não pode negar. (Gestor da Escola 2).*

*As críticas estavam muito relacionadas a você ter que se submeter a uma rotina diária, não abre como eles queriam, não poderia abrir para outras áreas, por exemplo, educação artística, a questão também de não privilegiar o lúdico, dentro do trabalho. Então tinha muito essa questão do lúdico, a questão desse engessamento com relação, eu tenho que sair daqui, vou para cá, né? Sem ter uma facilidade para mexer com o conteúdo, do jeito que é, como se fosse uma bula de remédio mesmo, você tem que colocar gota a gota aquilo que tá determinado. A receita, que se você sair da receita é chamada atenção, entendeu? (Gestor da Escola 4).*

*As críticas, por exemplo, esse bimestre, foi de a gente não trabalhar datas comemorativas por conta do projeto. Às vezes eles falam também que o trabalho é muito homogêneo, não leva em consideração as especificidades dos alunos, de algum aluno com mais dificuldade, porque realmente é um nível só. E isso é justamente, uma exigência do IAB, o reforço, justamente para trabalhar essa dificuldade, porque realmente em sala de aula o material vai trabalhar somente o geral, isso é uma crítica dos professores, mas eles tem entendido isso, com o passar do tempo eles tem entendido que o reforço<sup>59</sup>. vem pra suprir essa falta de especificidade dentro da sala de aula. (Gestor da Escola 5).*

---

<sup>59</sup> Na SEEDF os professores dispõem de 15 horas semanais para coordenação pedagógica e é comum utilizarem 1 ou 2 horas semanais para reforço escolar no contraturno dos estudantes. O depoimento do gestor escolar refere-se a esse reforço, entendendo que o SPE pode ser complementado nesse momento com os estudantes com mais dificuldades.

*A crítica era da quantidade de atividades seguidas na execução. A forma de executar que eles não achavam legal. Os professores falando: “está muito exaustivo, os meninos estão muito cansados, na hora que chega no final os meninos já estão com a língua pra fora.” Foi muito marcante a fala de uma criança um dia, a criança viu a professora e falou: “Professora pelo amor de Deus, por que tanta coisa? Eu só tenho 6 anos.” Então a questão é essa, o método é bacana, o objetivo é legal, mas a execução é que não é tão legal assim. (Gestor da Escola 6).*

Os gestores revelam que precisaram lidar com aderências ao programa do IAB, mas também com insatisfações por parte de alguns professores. Dentre as críticas ao programa estão: a questão da padronização do ensino que não permite uma flexibilização no planejamento e a inserção de outras disciplinas, a exigência da utilização do método fônico que traz insegurança para os professores que dominam outros métodos de alfabetização, a quantidade de atividades diárias que sobrecarregam os estudantes, a homogeneização do ensino que não considera as especificidades dos estudantes.

Os depoimentos revelam que a implantação do sistema de ensino do IAB tem efeitos sobre o trabalho dos docentes. Exerce efeito sobre a maneira de ser e de atuar causando insegurança, assim sendo, o gestor da escola 1 afirmou que *“Alguns, em especial os mais experientes, falavam que não sabiam mais alfabetizar porque era tudo diferente do que eles sabiam.”* Os professores precisavam trabalhar com o método fônico porque o IAB parte desse referencial de alfabetização e, portanto, os docentes precisavam se adequar a esse modelo, independentemente de suas convicções e formações anteriores. O trecho abaixo retirado do manual de orientação do programa IAB comprova essa premissa:

Existem métodos mais eficazes para alfabetizar?

Sim. A evidência é muito sólida a esse respeito. Nas línguas em que se utiliza o sistema alfabético de escrita, a evidência científica comprova que os métodos fônicos são mais eficazes. (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Conforme mostramos anteriormente, o IAB se fundamenta na educação baseada por evidências que afirma que a melhor forma de alfabetizar as crianças é o método fônico. Não é o foco do nosso trabalho discutir os métodos de alfabetização, mas cabe ressaltar que existem críticas a esse respeito<sup>60</sup>. A restrição a utilização de outros métodos de alfabetização desconsidera os saberes dos docentes e reduz o protagonismo dos professores quando propõe a mera replicação de técnicas pré-definidas. Desse modo, percebe-se uma diminuição da autonomia docente, conforme apontam Adrião *et al.* (2015) ao refletirem sobre a adoção dos

---

<sup>60</sup> No entendimento de alguns estudiosos como Magda Soares e Artur Moraes a alfabetização deve contemplar a reflexão do sistema de escrita, mas também a dimensão do letramento, não tendo, portanto, um único método para alfabetizar, mas vários.

SPE e o processo de padronização do ensino. Consideram que a homogeneização enfraquece a capacidade dos professores e alunos de participarem ativamente da produção e criação do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme discutimos no referencial teórico deste trabalho, a autonomia pedagógica, considerando a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, é garantida em Lei tanto pela CF/88 quanto pela LDB 9394/96. Autores como Azanha (1998) e Paro (2001) trazem à tona essa discussão entendendo que a homogeneização/padronização do ensino transforma os professores em meros executores de ordens, portanto, limitando o exercício da autonomia escolar.

No depoimento do gestor da escola 4, nota-se uma redução do currículo escolar “*Não poderia abrir para outras áreas, por exemplo, educação artística, a questão também de não privilegiar o lúdico, dentro do trabalho,*” pois o sistema IAB trabalha apenas com as disciplinas de português, matemática e ciências.

A preocupação em obter bons resultados das avaliações de larga escala contribui para a preparação dos estudantes nas disciplinas que são cobradas nos testes e conseqüentemente para o reducionismo do currículo. Para Freitas (2014), as notas de desempenho dos estudantes passaram a ser aceitas socialmente como uma referência de qualidade do ensino sem que se discuta as formas de organização do trabalho pedagógico das escolas. Os empresários da educação tentam controlar o conhecimento das camadas populares sem abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, pois, sua verdadeira preocupação é a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e nesse sentido aponta que:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzida ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio do que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o *currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Segundo o autor as empresas que oferecem material didático e consultoria às escolas difundem métodos tecnicistas a fim de garantirem controle sobre os professores e a obtenção dos índices nas avaliações de larga escala, definindo o conteúdo da escola. Nesse sentido, o que importa não é a real aprendizagem dos estudantes, mas os resultados nas avaliações externas e a responsabilização da escola. O controle impõe aos professores restrições a ampliação de

conteúdos ou inserção de disciplinas bem como, influencia o ritmo da aprendizagem causando o estreitamento curricular e mantendo o foco nas disciplinas “básicas”. Em suas palavras:

Pressionados a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares a despeito dos discursos, se impõe. (FREITAS, 2014, p. 1100).

Os dados obtidos nas entrevistas sinalizam que a utilização do SPE não possibilita atender as especificidades dos estudantes, como afirmou o gestor da escola 4 *“O trabalho é muito homogêneo, não leva em consideração as especificidades dos alunos, de algum aluno com mais dificuldade, porque realmente é um nível só.”* Outra falha que é apontada pelo gestor é que os professores se queixam da padronização do ensino. A forma de ensino como é proposta pelo IAB, causa “efeitos colaterais” retirando a autonomia pedagógica dos professores e ainda implicando sobre a aprendizagem dos estudantes.

Sem falar que impõe um ritmo acelerado de aprendizagem ao qual os estudantes, por vezes, não estão acostumados. O Gestor da escola 3 relatou a fala de um aluno questionando a quantidade de atividades que estava sendo proposta: *“Professora pelo amor de Deus, por que tanta coisa? Eu só tenho 6 anos.”* O que se constata é uma supervalorização do conteúdo em detrimento do respeito ao desenvolvimento do estudante como ser humano. O que importa é o cumprimento das lições, no prazo estipulado e conseqüentemente o alcance das metas quantitativas.

Nesse sentido, Motta (2001) entende que há implicações sobre a aprendizagem dos estudantes no uso dos SPE, uma vez que se privilegia conteúdos específicos em detrimento do desenvolvimento integral do sujeito. Os estudos de Cain (2014) e Souza (2017) contribuem nessa discussão afirmando que os SPE interferem na autonomia intelectual dos docentes bem como na formação integral dos estudantes, sobretudo, dando pouca margem para o exercício da autonomia escolar.

Cabe afirmar, então, que a implantação do sistema de ensino do IAB nas escolas do DF criou processos de aderências e resistências por parte dos professores. E nesse sentido, um depoimento chamou atenção:



*Olha só, eu tinha uma professora, que era minha coordenadora em 2017, participou dos treinamentos do IAB. Essa professora botava o IAB no céu e Deus na Terra, e ela participava das reuniões e ela frequentava tudo, ela e (referindo-se à 2ª coordenadora), que eram duas coordenadoras. Aí eu acho que no meio desse caminho, surgiu um pouco de ciúmes, porque eu acho que essa professora queria estar à frente do projeto. Ela queria acompanhar o projeto e quando ela viu que ela não tinha esse espaço, o que ela começou a fazer? Detonar o projeto. Ah, começou a falar mal do projeto, a dizer que o projeto era muito puxado, que o professor tinha que coordenar, que o professor tinha que trabalhar. Aí criou um auê dentro da escola porque ela começou a denegrir a imagem, dizia que os dados eram forjados, inclusive aqui chegou até discussão mesmo de quase chegar à via de fatos, ela com a supervisora. Ela dizia nas coordenações, que não, que os alunos não eram tão bons assim como diziam, que eram dados forjados, isso minha filha deu uma confusão, aí foi onde o sindicato entrou. (Gestor da Escola 2).*

Os dados apontaram que houve uma forte resistência por parte de alguns professores e em especial, na escola 2, essa rejeição pelo SPE extrapolou os muros da escola, chegando ao Sindicato dos Professores (SINPRO) e a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia. Uma denúncia foi protocolada na ouvidoria<sup>61</sup> da CRESAM. Embora o relato seja extenso, vamos subscrevê-lo na íntegra, pois contém elementos importantes para análise<sup>62</sup>.

*Relato: denuncia, a diretora (gestor da escola 2) e coordenadora da (escola 2) que nessa escola tem um projeto Alfa e Beto, tendo como objetivo de fechar a alfabetização dos alunos. Relata que em agosto/2017, a escola recebeu uma premiação pelo desempenho dos alunos, no valor de 13.000 reais, tendo em vista melhorias da escola. A diretora e a coordenadora ficaram responsáveis pelo recebimento da premiação, fora do horário de trabalho, porém, vinculado ao que será desenvolvido na escola, onde elas recebiam quinzenalmente o valor de R\$ 200,00, onde as turmas deveriam tirar a média de 7 pontos. Este projeto não é da secretaria de educação, portanto, quem gerencia a verba é a diretora da escola. Relata que depois do recebimento da premiação ninguém sabe onde foi parar o dinheiro. Relata que elas têm uma certa preocupação em fiscalizar os professores, sem autorização dos mesmos, em sala de aula, chamando alunos para fazerem leitura oral. Informa que os professores vêm sofrendo pressão durante o período de trabalho para que possam receber o benefício. Ressalta que a Secretaria de Educação deveria rever esse projeto, pois, impõe sua metodologia, com material deles, onde no momento vários alunos estão a faltar as aulas por conta que não pode ser alterado com a dinâmica pelos professores. Aguarda providências. (Ouvidoria registro nº127634/2017).*

Trata-se de uma denúncia anônima, mas acreditamos que tenha sido motivada pela reação dos professores a prática adotada pela escola após a implantação do sistema de ensino do IAB, assim, o anonimato pode representar um receio de retaliação. Por meio da ouvidoria

<sup>61</sup> A Ouvidoria é um serviço do Governo do Distrito Federal que permite ao cidadão registrar uma reclamação, denúncia, sugestão, elogio, solicitação e/ou informações de caráter geral sobre os serviços da administração pública. Ver mais em: <http://www.educacao.df.gov.br/category/ouvidoria/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

<sup>62</sup> Com objetivo de proteger o sigilo dos participantes optamos por não anexar o documento da ouvidoria, mas informamos o número do registro e data de abertura no sistema da Coordenação Regional de Samambaia. Informamos ainda que o registro foi feito anonimamente.

buscaram questionar a Secretaria de Educação sobre a utilização do programa IAB nas escolas de Samambaia – DF e a premiação recebida.

Ressalta-se que a denúncia apresenta elementos sobre o funcionamento do Acorde quando afirma haver “*um projeto Alfa e Beto tendo como objetivo de fechar a alfabetização dos alunos*”; “*a escola recebeu uma premiação pelo desempenho dos alunos, tendo em vista melhorias da escola*”; “*onde as turmas deveriam tirar a média de 7 pontos*”; “*este projeto não é da Secretaria de Educação, portanto, quem gerencia a verba é a diretora da escola.*” Tudo isso aponta para um “reclamante” esclarecido e informado sobre o funcionamento do programa, contudo, ao fazerem questionamento sobre a premiação, demonstram que não tinham clareza sobre os valores da premiação oferecida pelo Acorde e sobre o uso do dinheiro “*Depois do recebimento da premiação ninguém sabe onde foi parar o dinheiro.*”

Não podemos afirmar que essa posição reflita a percepção de todos os professores porque a pesquisa não teve esse objetivo, tampouco, consegue abarcar tal entendimento, contudo, levanta reflexão sobre a transparência e o controle sobre esse processo. Em resposta a ouvidoria a escola respondeu:

*São infundadas e difamadoras as informações que a coordenadora e diretora estão recebendo dinheiro em espécie para que os alunos aprendam, além de afirmar que a escola recebeu uma premiação de 13 mil reais e que tal valor desapareceu por meio das acusadas, pois desconhecemos tal premiação. Destaca-se que todos os serviços doados pelo projeto Acorde para a escola estão devidamente constatados em notas fiscais de posse dos mesmos e a disposição de qualquer pessoa ou entidade que se interessarem. (Escola 2).*

Quando questionados sobre as premiações os gestores escolares afirmaram que o Acorde era criterioso com seu uso e as aquisições de bens materiais eram protocoladas na própria SEEDF como doação, portanto, o Acorde registrava os bens patrimoniais adquiridos em nome das escolas, fato que possibilita a verificação, como explicou os gestores das escolas 1 e 6:

*Quando o Acorde comprava bens materiais como por exemplo, computadores, armários, ele fazia um **documento de doação** para a escola e isso era registrado na regional de ensino e assim ficava em nome da escola. É um procedimento legal, previsto em lei, que fica gravado no patrimônio da escola. (Gestor da Escola 1, grifo nosso).*

*Nós usamos o dinheiro para comprar quadros brancos para 10 salas de 16 que temos na escola porque os quadros estavam ruins. Nós recebemos em torno de 6.000 reais. **Entrou como doação**, sem identificação do projeto, pois a Secretaria de Educação não exige. (Gestor da Escola 6, grifo nosso).*

O encaminhamento para esta situação foi conduzido pela CRESAM que recebeu a denúncia e tomou as providências necessárias. De acordo com os depoimentos essa queixa

gerou uma reunião entre o Projeto Acorde, o gestor da escola 2, os professores da escola 2, a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia e o Sindicato dos Professores (SINPRO):

*Veio o sindicato todo, veio um grupo de assédio moral porque já levou para assédio moral, porque a ideia, a paranoia que quem não estava concordando com o projeto estava sendo perseguido. Nada disso! Que quem não concordasse com a privatização estava sofrendo punição. Aí já veio o grupo de assédio moral, veio o advogado do Acorde, veio o Acorde. Menino foi uma coisa! Na verdade, no final concluiu-se que a questão foi pessoal, desta professora comigo e com a coordenadora. O sindicato deu oportunidade para todos os professores que estavam aqui, para que optassem, quem quer ficar, quem quer sair e ela esperava que todos pedissem pra sair, aí só ela e uma professora do primeiro ano que saiu, os demais só falaram: Não, nós vamos ficar! E depois dessa reunião aí, é o próprio Acorde começou já preparar a gente para eles saírem. (Gestor da Escola 2).*

Não encontramos um registro formal sobre a reunião, mas, com intuito de melhor compreender o ocorrido questionamos o coordenador regional de ensino sobre a posição da CRESAM:

*Eu avalio o Acorde de forma positiva porque eles tinham realmente intenção de contribuir, porque a forma como eu conheci era para que aqui na periferia, a gente pudesse ter uma formação melhor das crianças. O que a gente observa: a criança mal alfabetizada ou não alfabetizada é aquele aluno que vai ser evadido lá na frente e vai ter maior dificuldade, as reprovações aumentam e com isso os alunos desestimulam e evadem da escola. Então a prevenção é nos anos iniciais e eles tinham muita preocupação com isso. Não observei, na época, nenhum tipo de viés ideológico e observava que o interesse realmente era de ajudar, então era uma questão muito positiva. Estava de acordo com o currículo. Na reunião nós defendemos que os professores que quisessem utilizar o IAB permanecessem. Tinha uma professora mais alterada, mas a maioria quis permanecer. (Coordenador da CRESAM).*

Portanto, diante da denúncia formal sobre a parceria entre as escolas e o Projeto Acorde a Secretaria de Educação, representada pelo coordenador da regional de ensino, posicionou-se a favor do programa, entendendo que os professores e as escolas possuíam autonomia para decidirem trabalhar ou não dentro dessa perspectiva.

O encaminhamento oficial para esta situação foi o registro da resposta da escola e do Acorde. Como se trata de denúncia anônima o registro fica arquivado na própria regional de ensino, não tendo outro desdobramento.

Sobre a premiação por desempenho o Acorde se posicionou:

*Sobre eventuais remunerações ou pagamentos a profissionais do setor público, trata-se de conduta não praticada. Uma premiação semestral é oferecida para escola, baseada nos resultados de alfabetização e dos simulados, como reconhecimento ao trabalho realizado em benefício da qualificação da aprendizagem dos alunos, para investimentos em melhorias das condições físicas e materiais da estrutura escolar, não para profissionais públicos. O valor apurado é totalmente repassado em forma de benfeitorias, comprovado por notas fiscais ou termo de doação a escola, em caso de bem material patrimonial. (Projeto Acorde).*

Houve, portanto, uma negativa quanto a premiação dos gestores por parte do Acorde quando disse que *“Uma premiação semestral é oferecida para escola, baseada nos resultados de alfabetização e dos simulados [...] não para profissionais públicos.”* Apesar de ter sido proposta não podemos afirmar quais e quantos gestores receberam tal premiação. O que é possível observar é que após essa queixa a premiação por desempenho foi extinta, o que nos leva a hipótese de que essa denúncia tenha sido considerada e, portanto, motivado o cancelamento de premiações por desempenho em 2018.

Outro fato que chama atenção na ouvidoria é a cobrança por um posicionamento por parte da SEEDF sobre o programa quando diz que *“A Secretaria de Educação deveria rever esse projeto, pois, impõe sua metodologia, com material deles [...] que não pode ser alterado com a dinâmica pelos professores”*, aponta ainda que os professores sentiam pressão por resultados *“que os professores vêm sofrendo pressão durante o período de trabalho.”*

Em resposta:

*A citada parceria com (referindo-se à escola 2) foi estabelecida de forma legal, inclusive com ciência da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia, que tem acompanhado a implantação do projeto por meio da coordenação intermediária designada para a referida escola. (Projeto Acorde).*

*Todo trabalho que está sendo realizado na escola é de conhecimento da SEDF, acompanhado pelo Coordenador Intermediário da CRESAM, por relatórios à SUBEB/SUPLAV<sup>63</sup> e pelos pais e responsáveis que forma convocados a participarem de diversas reuniões. (Escola 2).*

Logo, os registros permitem afirmar que apesar de não se tratar de uma parceria formalizada entre a SEEDF e o Acorde, havia uma permissão para que ocorresse, dessa forma, os gestores escolares estavam respaldados mostrando que agiram sob a anuência de seus superiores. A postura da SEEDF é preocupante, pois não questionou em momento algum as implicações de tal parceria para os professores, para os estudantes e para a própria rede de ensino. Não conseguimos evidências de que tenha havido uma análise criteriosa do material didático e da assessoria pedagógica que era ofertada pelo IAB e Acorde às escolas. Nesse sentido, a omissão da SEEDF atribui as escolas as responsabilidades pela implantação do SPE sem a devida sustentação pelo sistema de ensino.

---

<sup>63</sup> SUPLAV – Subsecretaria de planejamento e avaliação – unidade da SEEDF responsável por definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes e orientações relacionadas ao planejamento estratégico no âmbito da rede pública de ensino. SUBEB – subsecretaria de educação básica responsável por acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e modalidades da educação básica. (SEEDF, [2020]).

Conforme apontamos no capítulo 3, a denúncia via ouvidoria foi apontada como uma das motivações para o Acorde ter rompido parceria com algumas escolas, permanecendo apenas na escola 5, após o ano de 2018. Nessa direção, entendemos que houve um desgaste da parceria entre o Acorde e as escolas, uma vez que a SEEDF não adotou o programa para todas as escolas permitindo que houvesse questionamentos por parte dos professores e, portanto, dificultando a replicação para a rede de ensino.

Como podemos observar o processo de parceria das escolas com o programa foi marcado por aderências e resistências. As objeções não ocorriam apenas entre os professores. As evidências apontaram para descontentamentos por parte de alguns gestores escolares que declararam o desejo de encerramento. A escola 3 rompeu parceria em 2016, após 1 ano de experimentação do programa IAB e a Escola 1 não prosseguiu com o projeto após 2 anos de uso do IAB. Abaixo expomos os motivos que os gestores alegaram:

*Eu desisti porque eu estava muito incomodada com o processo. Vai virando uma coisa muito mecânica. Os professores se queixavam muito da falta de flexibilidade e eu lembro de duas falas que me marcaram bastante: uma de uma professora que disse que sabia que do que os alunos precisavam, mas ela precisava seguir o programa e quando ela fugia do que era pra fazer ela disse que se sentia “clandestina”. Isso foi bem impactante pra mim. Outra, foi a fala da coordenadora do Acorde que não era professora e disse, após uma visita de sala, que até ela conseguia seguir o manual e a professora tal não seguia. **Eu fiquei chocada que ela estivesse dizendo que ser professor é seguir o manual.** Então foi juntando tudo, muita cobrança, os resultados melhoraram, mas, não chegavam naquele nível, alguns alunos ficando pra trás. **Eu sempre acreditei no trabalho coletivo e vi que isso não estava favorecendo essa construção.** Conversei com os professores e nós decidimos sair e fazer o nosso trabalho. Foi difícil porque tinha coisas boas, tinha aprendizagem e sair era uma responsabilidade grande, mas, decidimos que era o melhor a fazer e foi. (Gestor da Escola 1, grifos nossos).*

*Os professores achavam muito maçante, ainda por cima, ainda tinha várias coisas para preencher, documentos, que juntando com o que eles preenchiam para secretaria de educação, se tornava um peso muito grande e aí ela vinha para poder fazer as coordenações junto e era como se estivesse chovendo no molhado, falando coisas que a gente já sabia e até com aquela cobrança desnecessária porque estava acontecendo na sala de aula, não tinha necessidade daquele tanto de coisa para preencher, para registrar e aquilo ser comprovado que estava acontecendo. Então assim, aqui a gente realmente, não ficou por isso, teria que pegar pessoas que praticamente: “**Oh, você não vai poder tirar seus abonos, você não vai poder tirar um atestado médico, você não vai poder fazer nenhuma paralisação, nada porque senão você vai sair do plano diário e não vai cumprir o requisito que eles querem.** Ah, mas não pode mexer numa vírgula, que tem que ser do jeito que é. Tá muito engessado. O que a gente percebeu foi uma **inflexibilização** deles em não mudar nada, porque achava que só daquela maneira que funcionava, entendeu? Aí no final elas chegaram a nos chamar novamente já aceitando todas as formas de mudança que eu tinha colocado, mas aí eu já tinha dito para o grupo que não aconteceria mais e aí eu não achei legal voltar naquilo mais e assim ficou e assim eu saí. (Gestor da Escola 3, grifos nossos).*

As justificativas para o rompimento da parceria entre essas escolas e o Acorde pautavam-se na falta de flexibilização no planejamento das aulas, aumento das demandas burocráticas como por exemplo, preenchimento de documentos e a obrigação de atender as demandas da SEEDF e do projeto, cobranças, pressão sobre os professores para que não faltassem ao trabalho, interferência na construção do trabalho coletivo.

No caso da escola 1, o gestor entrevistado justifica que começou a questionar o modelo do IAB, quanto a falta de flexibilização e o entendimento do que é ser professor. Segundo o gestor, a consultora do Acorde questionou o fato dos professores não seguirem o manual enquanto ela, que não era professora, conseguia. Por esse motivo, o gestor declarou *que “Eu fiquei chocada que ela estivesse dizendo que ser professor é seguir o manual.”*

Os entrevistados declararam que a implantação do sistema IAB e a parceria com o Projeto Acorde trouxeram alterações no trabalho pedagógico e o acirramento de reclamações por parte dos professores, quanto a falta de flexibilização no planejamento, sendo estabelecidas cobranças frequentes por parte do Acorde que implicaram na construção do trabalho coletivo dessas escolas.

É possível perceber, por meio das entrevistas, que a parceria com o Acorde e consequente adoção do sistema de ensino do IAB trouxe interferências tanto para o trabalho dos professores quanto para os gestores escolares, alterando a rotina escolar e imprimindo uma lógica de gestão diferente da gestão democrática.

Houve, ainda, por parte dos gestores das escolas 1 e 3, reclamações em relação ao elevado volume de trabalho decorrente dos registros solicitados pelo Acorde que em conjunto com as demandas da própria SEEDF tornaram-se maçantes. Cabe ressaltar que, mesmo com o término da parceria, algumas práticas ficaram consolidadas no cotidiano escolar. No próximo tópico apresentaremos a avaliação dos gestores escolares quanto a experiência com os parceiros privados.

#### **4.6 Avaliação dos gestores sobre a implantação de SPE**

Temos a considerar o fato de os gestores escolares apontarem benefícios importantes como resultado da parceria com o Acorde e sobre a adoção do SPE. Quando questionados sobre as mudanças que a parceria trouxe para suas escolas, os gestores responderam:

*Penso que com relação a organização pedagógica, a gente conseguiu estabelecer uma linha de organização, que guiava os professores, passamos a trabalhar melhor com os dados da avaliação, a buscar compreender nossos resultados. Considero esse aprendizado super válido! Como gestora eu conseguia saber as dificuldades de cada turma e auxiliar*

os professores. Essa organização ficou mesmo depois que rompemos a parceria. (**Gestor da Escola 1**).

*Então assim, melhorou a leitura, a escrita e a organização, igual você chegou aqui e falou assim: “Nossa nem parece que tem alunos”. Uma coisa que eu falo, o professor no início ele sentia muito, achava assim: “ah vou trabalhar demais”, mas teve uma hora que acho que ele via que ele precisava, talvez ele tenha até criado a expectativa que eu te falei, que a gente cria aquela expectativa de ver o avanço do aluno. então o professor, a gente chegava e via que ele estava coordenando, mas ele tinha um material que dava um encaminhamento para ele fazer. Uma coisa que a gente fez foi tá mais presente nas coordenações<sup>64</sup> porque assim, não que a gente não tivesse, só que a gente estava tão preso a fazeres administrativos que o pouco que sobrava era o pedagógico. A gente pegava muito mais a demanda administrava, centralizava muito, uma das coisas que a gente aprendeu muito foi essa descentralização. (**Gestor da Escola 2**).*

*Mudanças, sinceridade é o professor estudar aquilo que você fornece para ele, em termos de material, estudar mesmo, parar na coordenação e estudar o material, porque se eu não estudar não consigo entrar dentro da sala. O que me chama muita atenção foi isso. Eu já até comentei com eles, isso aqui a gente consegue fazer dentro da secretaria. Por que que a gente não faz com material que tem? Que existe? Estamos dois anos sem o projeto e a nossa mentalidade mudou, em termos de estudar pedagogicamente, planejar, estar dentro da dentro da sala do professor pra trabalhar em sala. O planejamento pedagógico mudou da água pro vinho. O que foi legal foi o seguinte, que depois dessa fase nós passamos a nos comprometer mais com pedagógico da escola, entendeu? Eu não entendia de organização eu passei a ser mais organizado, ah passei distribuir a minha demanda. porque, às vezes, quando a gente é diretor, você acha que tudo tem que ser em cima de você. Então hoje meu trabalho é muito mais tranquilo com relação a isso aí, essa divisão de trabalho, essa parte me ajudou bastante, essa organização do trabalho. (**Gestor da Escola 4**).*

*Sem dúvidas, tem mudança no meu trabalho, principalmente essa questão de poder saber o que tá acontecendo em todas as turmas. Tenho tudo tabulado. Hoje a gente acompanha tudo, a gente sabe de tudo, o que cada um tá trabalhando, o que cada um não tá trabalhando. Se falta o professor e a gente precisa substituir, a gente só pega a agenda a gente sabe o que precisa trabalhar. Se o aluno sai da manhã pra tarde é a mesma coisa, não vai mudar nada. O professor coloca o seu ritmo, cada professor coloca suas características, mas o conteúdo é o mesmo, né? Aquele trabalho é o mesmo, então o acompanhamento é mais fácil, as reuniões são mais fáceis e até da troca de experiência. (**Gestor da Escola 5**).*

A percepção dos gestores escolares quantos aos benefícios da parceria refere-se principalmente a uma melhoria na organização pedagógica das escolas. Conforme mostramos anteriormente essa era uma expectativa quando firmaram o acordo. Os depoimentos apontam que houve um avanço nesse sentido. De acordo com o gestor da escola 1 “Penso que com relação a organização pedagógica, a gente conseguiu estabelecer uma linha de organização, que guiava os professores.”, o gestor da escola 2 aponta que “Melhorou a leitura, a escrita e a

---

<sup>64</sup> Cabe ressaltar que a SEEDF dispõe de 15h semanais de coordenação pedagógica, portanto, existe um espaço-tempo destinado ao planejamento e formação continuada.

*organização” e o gestor da escola 4 afirma que “O planejamento pedagógico mudou da água pro vinho [...] Tivemos uma outra visão, não só a gestão como os professores da escola.”*

O que os gestores relatam é que passaram a acompanhar as questões pedagógicas, portanto, compreendendo a gestão escolar como relevante para o processo de aprendizagem. Aprenderam a interpretar e utilizar os dados das avaliações fazendo um acompanhamento constante do trabalho pedagógico. Destacam ainda que passaram a descentralizar as atividades.

Nota-se que são questões que não faziam parte do trabalho dos gestores pesquisados antes da implantação do SPE, ainda que estejam previstas no regimento escolar da SEEDF, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Art.12. São obrigações e responsabilidades do Diretor e Vice-diretor, em articulação com os órgãos colegiados:

II. liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e o Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica, Diretrizes e as Orientações Pedagógicas desta SEEDF;

III. utilizar os dados das avaliações nos níveis previstos das Diretrizes de Avaliação da SEEDF como subsídio à construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar. (SEEDF, 2015, p. 14).

Contudo, as afirmações dos gestores revelam que as questões pedagógicas não faziam ou pouco faziam parte de sua rotina de gestão escolar. O que fica claro é que existe uma necessidade de acompanhamento do trabalho pedagógico e que os gestores, por algum motivo, não conseguiam estabelecer essa organização antes da implementação do SPE.

O gestor da escola 4 afirmou que após essa experiência o planejamento passou a ser visto de outra maneira: *“Estamos dois anos sem o projeto e a nossa mentalidade mudou, em termos de estudar pedagogicamente, planejar, estar dentro da dentro da sala do professor pra trabalhar em sala.”* O gestor da escola 1 também percebeu mudanças após a parceria *“Essa organização ficou mesmo depois que rompemos a parceria.”*

Dessa forma, os gestores passaram a participar mais dos aspectos pedagógicos de suas escolas. Os depoimentos revelam que com a implantação do SPE os gestores passaram a reorganizar melhor suas rotinas, cuidando das tarefas burocráticas e também acompanhando os processos pedagógicos. Nesse sentido, o gestor da escola 2 disse que *“Uma coisa que a gente fez foi tá mais presente nas coordenações porque assim, não que a gente não tivesse, só que a gente estava tão preso a fazeres administrativos que o pouco que sobrava era o pedagógico.”* O gestor da escola 4 afirmou que *“Eu não entendia de organização eu passei a ser mais organizado, ah passei distribuir a minha demanda, porque, às vezes, quando a gente é diretor, você acha que tudo tem que ser em cima de você.”*



O que se percebe é um novo entendimento sobre a importância das questões pedagógicas e as avaliações, pois como disse o gestor da escola 1 *“Passamos a trabalhar melhor com os dados da avaliação, a buscar compreender nossos resultados.”* E reiterado pelo gestor da escola 5 *“Sem dúvidas, tem mudança no meu trabalho, principalmente essa questão de poder saber o que tá acontecendo em todas as turmas. Tenho tudo tabulado.”* Portanto, é possível perceber que a avaliação passou a ser compreendida como um meio de conhecer sua própria escola.

Cabe ressaltar que recaem aos gestores muitas atribuições, tanto administrativas e financeiras quanto pedagógicas, e por vezes, essas demandas os distanciam do pedagógico. A Lei da Gestão democrática preconiza a divisão de responsabilidades, inclusive, estabelecendo os órgãos colegiados como Conselho Escolar, entretanto, os dados apontaram para uma centralização por parte dos gestores, seja por conta própria ou por falta de pessoal. Como pontuamos anteriormente, a SEEDF prevê que as escolas tenham coordenadores pedagógicos e supervisores, no entanto, nem todas as escolas conseguem preencher essas funções. A função de coordenação não é gratificada, e por esse motivo, nem sempre, as escolas conseguem candidatos às vagas. Durante as entrevistas os gestores das escolas 1 e 6 relataram a falta dos coordenadores em suas escolas.

As questões acima relatadas contribuem para o entendimento sobre as lacunas em termos pedagógicos apresentadas pelos gestores e que serviram de brecha para a atuação do privado. O apoio recebido representou uma ajuda significativa em escolas que apresentavam inúmeras dificuldades. Os gestores relatam que se sentiam solitários mediante os desafios de suas escolas e que a parceria trouxe uma orientação, um caminho que indicava melhorias no ensino. Ainda que na SEEDF haja espaço para que os professores planejem as aulas, parece-nos que faltava uma supervisão que auxiliasse na organização pedagógica. Os gestores não conseguiam exercer um trabalho mais pedagógico pelas outras demandas que possuem nas instituições escolares. Esse fato demonstra que não se trata apenas de uma questão de formação, mas, sobretudo do próprio sistema educacional.

É preciso destacar que essas questões não são sanadas com a simples adoção de SPE. No caso do IAB e Acorde, podemos observar que provocou desdobramentos que implicaram no trabalho dos professores e gestores. Naquele momento, o estabelecimento da parceria apontava para um auxílio que não estava vindo da própria SEEDF e foi visto como uma solução aos problemas vivenciados. Após essa experiência algumas rotinas ficaram estabelecidas no dia a dia dos gestores.

Logo, a implantação do SPE modificou as rotinas das escolas e o trabalho dos gestores escolares, especialmente, os aspectos pedagógicos. É preciso destacar que a falta de organização pedagógica é um aspecto negativo que circula sobre as escolas públicas no Brasil e que tendem a responsabilizar os professores e gestores pela má qualidade da educação, reforçando o discurso de que o privado é melhor do que o público. A organização pedagógica não pode ser simplesmente apontada como uma característica do privado e como um problema de todas as escolas públicas. Grupos privados têm aproveitado dessa lacuna para veicular suas análises sobre a educação e introduzir seus sistemas de ensino e outras “soluções” pedagógicas privatizantes nas redes públicas.

Um dos elementos que os gestores pontuaram é que, antes da adoção do sistema do IAB os professores trabalhavam de forma muito diferenciada, o que acabava fazendo com que cada turma visse conteúdos diferentes ainda que no mesmo ano/série. O próprio gestor da escola 4 se questiona *“Isso aqui a gente consegue fazer dentro da secretaria? Por que que a gente não faz com material que tem? Que existe?”*

Esse entendimento de que um currículo extremamente padronizado vai auxiliar na qualidade do ensino e fazer com que os estudantes acompanhem melhor a turma, precisa ser problematizada. Será que todos os professores precisam ensinar os mesmos conteúdos ao mesmo tempo? Essa premissa desconsidera as peculiaridades dos estudantes e das próprias escolas, além de limitar a aprendizagem. Tal como assinala Silva (2018), essa busca pela padronização está associada a perspectiva empresarial da educação que valoriza resultados imediatos e tem levado professores a colocarem em prática uma concepção teórica mecanicista, descontextualizada da realidade que vive, vendo o aluno como sujeito passivo e acrítico.

A organização pedagógica das escolas pode ser vista em questão da necessidade de se manter uma organicidade do ensino e não necessariamente uma padronização/homogeneização das atividades e métodos de ensino como propõe o SPE. Estabelecer um trabalho coletivo de escola não significa necessariamente a padronização do currículo e uniformização de atividades, pressupõe a defesa de um projeto de escola comum a todos, que garanta o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade. A escola pode desenvolver projetos, temas, conteúdos que sejam do interesse de seus estudantes, permitindo que os professores busquem a metodologia mais adequada, dessa forma, as situações de aprendizagem favorecem e desafiam professores e estudantes, conferindo-lhes autonomia.

Os gestores escolares apontaram ao longo da pesquisa que sentem necessidade de um apoio mais pontual, fato que abriu espaço para busca de auxílio no setor privado.

*Na verdade, a SEEDF atua num nível mais macro, eu percebo assim. Apoiam nas questões financeiras e administrativas, mas no miúdo, no dia a dia, o apoio é pouco. Não tem cobrança efetiva, eles não sabem de fato o que acontece em cada escola. Com o Acorde eles estavam acompanhando os resultados frequentes, cobrando estratégias e isso nos movimentava. Cobrança muita é ruim, mas nenhuma é ruim também. (Gestor da Escola 1).*

*A gente queria mudar, a gente estava indo atrás de coisas que na nossa visão eram importantes. Ah, mas secretaria não cobra para que eu vou me preocupar? Porque na verdade, muitas coisas que foi proposto pelo projeto Acorde a secretaria sabe que é importante, mas ela faz vistas grossas, né? Então assim, agora com elas gente tinha que fazer. (Gestor da Escola 2).*

*Mas precisa existir uma coparticipação da secretaria de educação igual a cobranças que eu vivo falando. Nós acabamos cobrando coisas do professor que ele muitas vezes acha ruim de fazer e é uma coisa que ele tem obrigação de fazer e que está escrito na lei, mas a secretaria de educação não tem um papel para exigir essa cobrança, para exigir essa cobrança. E aí você fica naquela, sendo um cara ruim, que cobra muito e que a própria Secretaria de Educação não te apoia naquela cobrança forte de situações de aprendizado. Você sabe que entrou na secretaria de educação e que tem atribuições, eu não tô fazendo favor de dar reforço, eu não tô fazendo favor em fazer reagrupamento, eu não tô fazendo favor de ter um olhar especial para menino. Então são coisas que realmente são cobradas, mas deveriam ser naturais, mas que a gente no dia a dia não dá para fazer essas cobranças. Porque a primeira coisa que o diretor diz, o professor fala: “Eu vou chamar o sindicato”. Eu acho assim tem muitos direitos e deveres, poucos. (Gestor da Escola 3).*

*Só que é tipo assim, quando você tá dentro de um trabalho pedagógico que você quer resultado e você trabalha dentro de uma especificação, você queria que todos seus alunos aprendessem e você não vê da parte da secretaria esse apoio, com relação a gente está buscando essas coisas, não é as formações estanques, eu vou ali fazer uma oficina de produção de texto que vai me ajudar aqui não, é uma coisa mais concreta, um acompanhamento mais de dentro da escola, não só no pedagógico, mas no pessoal, nos recursos humanos, com relação ao acompanhamento dos nossos professores. (Gestor da Escola 4).*

*Não é fácil, não é fácil você nadar contra correnteza, porque é um projeto que requer tudo que o sistema não te oferece, não te oferece autonomia, não te oferece suporte pedagógico, não te oferece material, não te oferece a estrutura, não te oferece apoio. Então você tem que ter tudo isso, mas o sistema não te oferece. Então se você não fizer esse trabalho de formiguinha e tentar colocar em cada cabecinha a responsabilidade da Educação, que nós temos enquanto escola, a gente não vai. (Gestor da Escola 5).*

Percebe-se que há um conjunto de fatores que favoreceram a parceria das escolas com o privado e que foram apontados pelos gestores escolares ao longo das entrevistas, como por exemplo, a falta ou insuficiência de materiais didáticos e pedagógicos e a falta de recursos humanos que sobrecarrega o trabalho dos gestores. Quando questionados sobre aspectos que foram atendidos pela parceria e que a SEEDF não conseguia abarcar alguns depoimentos trouxeram o incômodo dos gestores quanto a falta de cobrança por parte da Secretaria de Educação. Aspecto contraditório quando o que vimos anteriormente é que o excesso de cobrança do privado sobre as escolas foi questionado. Nesse caso, os gestores apontam que a

Secretaria de Educação não cobra das escolas e os gestores não se sentem apoiados em fazerem exigências aos professores.

O gestor da escola 1 diz *“Cobrança muita é ruim, mas nenhuma é ruim também.”* O gestor da escola 2 afirmou que o Acorde cobrava enquanto a SEEDF fazia vistas grossas mesmo sabendo que mudanças eram necessárias *“Ah, mas Secretaria não cobra para que eu vou me preocupar?”* O gestor da escola 3 aponta que a SEEDF deveria apoiar que os gestores façam cobranças aos professores que sejam pertinentes ao aprendizado, mas que não se sente apoiada nesse sentido, *“Mas a Secretaria de Educação não tem um papel para exigir essa cobrança. E aí você fica naquela, sendo um cara ruim, que cobra muito e que a própria Secretaria de Educação não te apoia naquela cobrança forte de situações de aprendizado.”*

As falas apontam que na visão dos gestores há necessidade de cobrança por parte da SEEDF até para que possam cobrar resultados e ações de seus professores. Os gestores precisam lidar com práticas corporativistas e atitudes não profissionais, pois como em toda profissão, na educação também existem os bons e maus profissionais. A questão é que como gestor escolar é preciso combater posturas antiprofissionais e para tanto, é necessário apoio por parte da SEEDF oferecendo embasamento teórico e jurídico sobre tais cobranças e na elaboração de instrumentos de avaliação. Essa temática é delicada, pois pode incorrer numa cobrança demasiada que interfira na autonomia docente, contudo é necessária. A autonomia docente não é ampla e irrestrita e não pode prescindir da ética e do compromisso social.

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social. (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 119).

As diretrizes de avaliação da SEEDF preveem a avaliação do trabalho da escola por ela mesma. *“A reflexão coletiva é imprescindível para que novas ações sejam estabelecidas em função da realidade e das necessidades de seus atores, de forma a promover as aprendizagens dos estudantes e dos profissionais que ali atuam.”* (SEEDF, 2016, p. 56). No nosso entendimento a avaliação institucional permite um equilíbrio para que excessos não sejam praticados. É importante a avaliação do trabalho da escola e que ela ocorra de maneira ética, não punitiva ou premiativa, mas que seja estabelecida por meio do diálogo entre a comunidade escolar. Contudo, se existem práticas antiprofissionais estas devem ser tratadas com o rigor da lei, como por exemplo, pelo uso de procedimento administrativo disciplinar (PAD).

Ao serem questionados sobre os resultados da implementação do SPE, os gestores relataram melhorias quanto a alguns aspectos da aprendizagem dos estudantes, mas contraditoriamente, também apontaram que um dos motivos do rompimento da parceria com o Acorde se deveu ao baixo alcance de resultados.

*De modo geral, tivemos bons resultados, aumentou a porcentagem de alunos alfabetizados no 1º ano, a gente percebe que os alunos saíram melhor, mas, tem exceções. Ainda assim, a gente vê resultados do trabalho sistematizado. No 2º ano a nota da Provinha Brasil elevou para 100%. (Gestor da Escola 1).*

*Eles saíram porque os resultados que todas as escolas apresentaram era abaixo do que eles esperavam, eram insatisfatórios. No geral, eles não viram crescimento. Eu vi com meus alunos. (Gestor da Escola 2).*

*Teve mudança. A gente não pode dizer que não teve. Nesse ano, não sei se foi no arroxó ou na loucura, foi muito forte e apertou muito, realmente teve resultados e essas turmas que participaram desse ano deram um segundo ano melhor e conseqüentemente no terceiro e está tendo até hoje o resultado deles. É como eu te falei, seria muito legal se a gente conseguisse dá sequênciá nisso, mas sem tantas cobranças, de uma forma que os professores conseguissem fazer sem se sentirem tão exauridos. (Gestor da Escola 3).*

*Nós tivemos muitos resultados com relação a nossos alunos. Quer dizer do 3º ano vai saindo de 72 retidos quando a gente aplicou o projeto foi para 28 e são alunos que estavam 2, 3 anos aí no terceiro ano, e os pais também, os pais desses alunos, acho que uma coisa que os professores colocaram bastante, foram os pais acompanharem mais, porque era cobrado, né? O aluno faltar um dia, meu amigo, perdia muita coisa. (Gestor da Escola 4).*

*Eu tive uma turma que teve pouquíssimo êxito, foi a que o professor não fazia nem o método fônico e nem outro método, por mais que eu tivesse com ele conversando, teve poucas crianças alfabetizadas na turma dele. Mas eu tive uma turma excelente que a professora pegou, se engajou e fez direitinho e a turma dela eram 26 e só 2 não saíram alfabetizadas, lendo e escrevendo como a proposta do projeto e as outras também tiveram êxito, não como essa. Apesar de todos esses enfrentamentos e dificuldades que a gente teve, eu acredito que o 1º ano terminou o ano melhor em relação às aprendizagens do que o de 2017. E essas crianças que participaram do projeto do ano passado começaram o 2º ano diferente e eles estão muito bem na aprendizagem. Eu tenho acompanhado eles ainda, pois como a gente aplicava o teste, fiquei muito próxima das crianças. (Gestor da Escola 6).*

Não foi possível estabelecer uma comparação dos resultados das escolas antes e após a implementação do SPE, por meio do IDEB, porque as turmas que adotaram o IAB não foram as que participaram da Prova Brasil. O que podemos afirmar é que os gestores perceberam melhorias na alfabetização dos estudantes, ainda que nem todas as escolas tenham alcançado as metas estabelecidas. Em seguida apresentaremos os resultados do sistema de ensino do IAB, em 2016, em todas as escolas que adotaram o sistema nesse ano.

Figura 9 - Desempenho geral dos estudantes atendidos pelo IAB no ano 2016 em Língua Portuguesa.

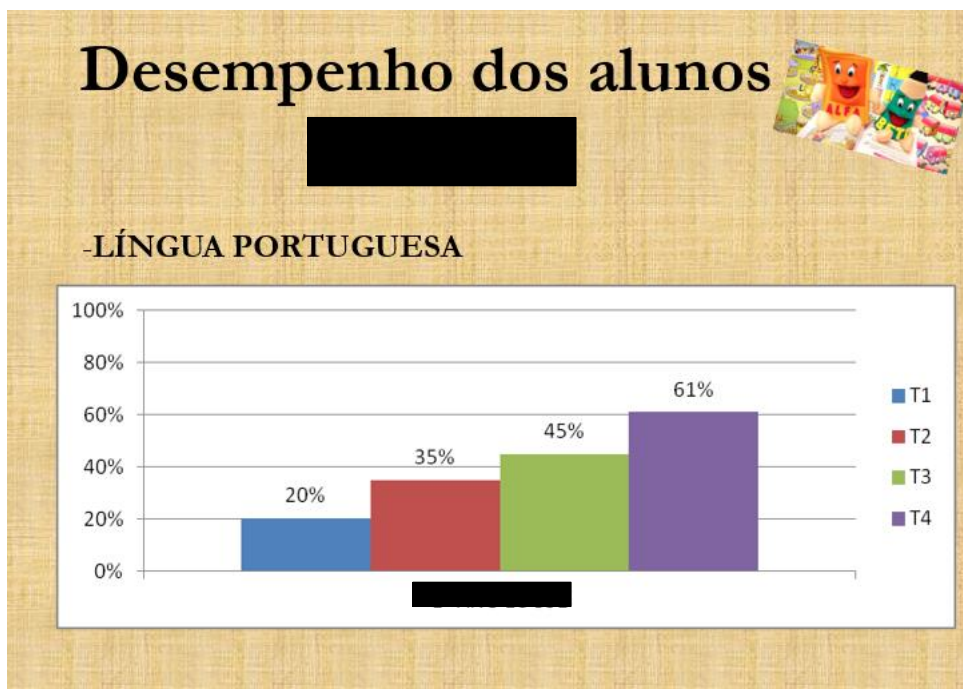


Fonte: Dado disponibilizado pelo gestor da escola 1.

Nota-se que em 2016, primeiro ano da implementação do sistema de ensino do IAB, foram atendidos 225 estudantes de 1º ano. Considerando todas as turmas atendidas, os estudantes alcançaram 36% no primeiro teste (T1), 55% no (T2), 66% no (T3) e finalizaram com 74%, portanto, ficando abaixo da meta estabelecida pelo IAB. Sendo assim, a premissa de que o sistema é eficiente em qualquer realidade não foi confirmada nas escolas do DF. Dentre as 225 crianças que participaram do programa 166 foram alfabetizadas, em contrapartida, 59 não alcançaram tal resultado.

Os resultados foram variáveis em cada escola, conforme exemplificaremos a seguir ao apresentarmos os resultados de duas escolas, 1 e 5, nos anos 2016 e 2019 respectivamente.

Figura 10 - Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa atendidos pelo IAB no ano 2016 na escola 1



Fonte: dado disponibilizado pelo gestor da escola 1.

Quando se observa o desempenho dos estudantes da escola 1 que utilizaram o sistema do IAB percebe-se que o desempenho inicial era bem baixo, no T1 apresentaram apenas 20% de acerto, elevando para 35% no T2, seguido de 45% no T3 e finalizando o ano letivo com 61% no T4. Destaca-se que a meta estipulada pelo IAB não foi alcançada.

No caso da escola 5 os resultados referem-se ao ano de 2019. Os dados apontam que das 4 (quatro) turmas que utilizaram o SPE, 100% alcançaram a meta em língua portuguesa. Lembrando que a meta estabelecida pelo instituto é de 80%. Merece destaque a turma do 1º ano C que no teste 1 (T1) obteve 25% de acertos e foi crescendo nos resultados, obtendo 41% no T2, 50% no T3 e finalizou com 82%. Com relação a matemática os dados mostram que duas turmas alcançaram a meta enquanto as outras três obtiveram 74%, 67% e 78% respectivamente, portanto, ficando abaixo do estabelecido.

Quadro 13 - Resultados do Programa IAB nas turmas de 1º ano da Escola 5 nas disciplinas de português e matemática em 2019

### Desempenho nos Testes – 1º ANO LÍNGUA PORTUGUESA

	T1	T2	T3	T4
<b>1º A</b>	77%	91%	91%	83%
<b>1º B</b>	58%	85%	92%	81%
<b>1º C</b>	25%	41%	50%	82%
<b>1º D</b>	83%	100%	100%	100%
<b>1º ANOS</b>	61%	79%	84%	87%

LEGENDA	
Desejável	> ou = 70%
Razoável/Alerta	< 70% até 55%
Crítico	< 55% até 40%
Super crítico	< 40%

### Desempenho nos Testes – 1º ANO MATEMÁTICA

	T1	T2	T3	T4
<b>1º A</b>	95%	91%	73%	84%
<b>1º B</b>	77%	86%	77%	93%
<b>1º C</b>	75%	96%	90%	74%
<b>1º D</b>	100%	96%	71%	67%
<b>1º ANOS</b>	88%	93%	77%	78%

LEGENDA	
Desejável	> ou = 70%
Razoável/Alerta	< 70% até 60%
Crítico	< 60% até 50%
Super crítico	< 50%

Fonte: Dado disponibilizado pelo gestor da escola 5.

Os resultados indicam que o desempenho dos estudantes da escola 1 foi inferior ao da escola 5, ainda que estejamos considerando anos diferentes de aplicação. O dado geral de todas as escolas apresentado na figura 9 mostra que o desempenho geral das escolas foi abaixo da meta estipulada pelo IAB.



A busca de resultados por parte do IAB, demandando a padronização do processo de ensino-aprendizagem parece não dá conta da heterogeneidade que se constitui uma sala de aula ou as próprias escolas. Como vimos anteriormente a organização curricular do programa segue uma lógica estruturada que uniformiza as atividades de ensino e o método de aprendizagem (fônico). Mas, será que todos os estudantes aprendem da mesma forma? Se de fato o programa é tão eficaz qual motivo de algumas escolas não terem alcançado a meta de alfabetização?

Cabe ainda considerar o estreitamento do currículo, a priorização nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências que são as referências das avaliações nacionais e o abandono de outras áreas de conhecimento consideradas acessórias. A aprendizagem mínima de conteúdos específicos e a determinação de um método único priva os estudantes de terem acesso a outros conteúdos e é injusto com os que necessitam de outras formas de ensino, portanto, excluindo quem não se enquadra nessa dinâmica.

Contudo, os gestores escolares mostraram-se receptivos à proposta de unificação curricular, pois acreditam que os professores deveriam trabalhar os mesmos conteúdos ao mesmo tempo e essa compreensão precisa ser problematizada. Embora a organização pedagógica busque uma unidade no sentido de projeto de escola coletivo, há de se considerar as especificidades de cada turma e a possibilidade de retomada de conteúdos e a participação dos professores para defini-los.

Quanto a avaliação dos gestores sobre a experiência vivida com a implementação de sistema privado de ensino temos os seguintes depoimentos:

*Eu avalio que foi uma experiência válida, mas que hoje eu não faria. Hoje eu já tenho consciência do que implica esses processos entre a escola pública e o privado, e eu tenho consciência hoje por conta da minha formação porque eu fui estudar, porque eu fui buscar, porque quando eu firmei a parceria eu não tinha consciência, eu fui buscar um auxílio. Você tem muitas dificuldades dentro da escola então, quando alguém diz que vai ajudar a gente abraça essa ajuda, mas eu não tinha consciência do que tinha por trás disso e do tanto que impactaria no dia a dia da escola, nos processos de gestão democrática, né? Que é algo que eu prezo, então assim, foi bom aprendizado mais a gente saiu mesmo, a gente desistiu por conta disso, de tomar consciência de que não é isso que a gente defende como projeto de educação. (Gestor da Escola 1).*

*Olha, eu assim, eu, para mim, foi bom, eu avalio como positiva porque eu aprendi muita coisa, acho que não só como professora, mas como gestora, até como pessoa, mesmo, né? Como pessoa eu aprendi muito, e isso eu não posso negar, eu acho que uma visão, um olhar de fora ajudou muito, porque, às vezes, a gente tá tão, naquela rotina tão grande de escola, de secretaria que a gente acaba ficando igual aqueles macaquinhos, sabe, cega, muda, surda. (Gestor da Escola 2).*

*Eu não achei ruim, eu fiquei muito feliz de participar. Teve esse lado da organização pessoal... ela me fez refletir, pensar em coisas minhas profissionais que eu nunca tinha pensado por que na correria do dia a dia você não para “para pensar”, “eu faço tudo*

isso?” E no que ela me entrevistava, depois ela lia as minhas respostas e eu mesmo brincava “foi eu mesmo que falei isso aí?” Aí ela falou foi, acredite que foi... você falando e eu anotando. Então quando ela lia para mim o resultado das nossas conversas eu achava que tudo muito lindo eu falava: “eu que falei isso tudo aí?” E ela falou: foi. Esse lado eu achei super bacana e super válido. E assim, se pudesse ter isso aí realmente para todo mundo e não com tanta exigência, seria perfeito. Mas o problema é que a gente trabalha com professores da rede pública, funcionários públicos que não estão acostumados com essa cobrança tão incisiva assim. Os professores que pegaram honraram até o final, mas já falando: “ano que vem não me coloca nisso não porque eu não dou conta não”. (**Gestor da Escola 3**).

Eu vou te colocar que se fosse de 0 a 10, com relação a expectativas atendidas, eu colocaria um 5 e meio. Só que é tipo assim, quando você está dentro de um trabalho pedagógico que você quer resultado e você trabalha dentro de uma especificação. Queria que todos os alunos aprendessem, a expectativa era que esse trabalho alcançasse um percentual maior. Foi passando o tempo eu percebi que, tipo assim, quando foi no finalzinho, eu falei “o projeto vai acabar” Eu já estava com vontade de terminar, mas eu não tive aquela coragem, tá de chegar e terminar. Eu sabia que ele ia acabar, porque, para eles não estava tendo retorno, retorno assim, que eles queriam. (**Gestor da Escola 4**).

Eu quero dizer que a gente quer muito continuar com o projeto ano que vem, mas que a gente não depende só da nossa vontade, a gente depende deles e dos resultados, porque eles vão pelos resultados, mas a gente tem feito nosso trabalho, né? E que também não é fácil, não é fácil você nadar contra correnteza, porque é um projeto que requer tudo que o sistema não te oferece, não te oferece autonomia, não te oferece suporte pedagógico, não te oferece material, não te oferece a estrutura, não te oferece apoio. Então você tem que ter tudo isso mas o sistema não te oferece. Então se você não fizer esse trabalho de formiguinha e tentar colocar em cada cabecinha a responsabilidade da Educação, que nós temos enquanto escola, a gente não vai. (**Gestor da Escola 5**).

Eu só tive um ano de parceria com eles e apesar de todas as dificuldades que eu enfrentei, eu faço uma boa avaliação. Eu queria ter continuado o projeto aqui na escola. Mas eles saíram de todas as escolas. (**Gestor da Escola 6**).

As considerações dos gestores demonstram uma boa avaliação sobre a experiência de implantação de sistema privado de ensino, contudo reconhecem limites. O gestor da escola 1 afirma que “Eu avalio que foi uma experiência válida, mas que hoje eu não faria. Hoje eu já tenho consciência do que implica esses processos entre a escola pública e o privado.” O gestor da escola 2 destaca o aprendizado adquirido “Olha, eu assim, eu, para mim, foi bom, eu avalio como positiva porque eu aprendi muita coisa, acho que não só como professora, mas como gestora, até como pessoa, mesmo, né?” Para o gestor da escola 3 a experiência foi válida para seu desenvolvimento profissional, mas destaca a cobrança excessiva. “Eu não achei ruim, eu fiquei muito feliz de participar. Mas o problema é que a gente trabalha com professores da rede pública, funcionários públicos que não estão acostumados com essa cobrança tão incisiva assim.” O gestor da escola 4 disse que os resultados foram abaixo de sua expectativa “Queria que todos os alunos aprendessem, a expectativa era que esse trabalho alcançasse um percentual maior.”

A avaliação dos gestores sobre a parceria (escolas 2 e 3) é que houve aprendizado pessoal, associada ao *coaching* que era ofertado pelo Acorde e melhorias na sua atuação como gestores. Contudo, relatam algumas fragilidades como por exemplo, o excesso de cobrança. O gestor da escola 3 enfatizou a dificuldade em estabelecer esse ritmo de cobrança com funcionários públicos quando adotaram uma dinâmica diferente do restante da rede de ensino.

O gestor da escola 4 enfatizou a expectativa com relação ao desempenho dos estudantes que ficou abaixo do que ele esperava. Como vimos anteriormente, para implementação do SPE foi realizada uma apresentação aos gestores que garantia que o uso do sistema estruturado alcançaria um percentual alto de desempenho dos estudantes e isso não ocorreu em todas as escolas do DF, portanto, causando uma certa frustração nesse gestor.

Nesse capítulo, buscamos apresentar como ocorreu a implantação do sistema privado de ensino nas escolas do Distrito Federal, identificando como ocorreu o estabelecimento da parceria, quais foram as motivações que levaram os gestores escolares a buscá-la, os desdobramentos para o trabalho das escolas e como avaliam a experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender como se deu o processo de adoção de sistema privado de ensino em escolas do Distrito Federal. Vimos que essa implementação foi possível devido à parceria das escolas de Samambaia - DF com o Projeto Acorde e o Instituto Alfa e Beto. A parceria apresentada neste trabalho foi uma experiência inusitada no Distrito Federal que levanta muitos questionamentos. Temos como objetivo apresentar alguns apontamentos que apareceram ao longo do trabalho. Não temos intenção de esgotar as reflexões, mas, é uma busca na tentativa de responder nossa questão de pesquisa.

O Projeto Acorde é uma instituição que iniciou sua atuação de maneira informal, sem apresentar uma identidade jurídica. Não tinha experiência na área educacional e nem clareza de como seria sua atuação, no entanto, o objetivo era auxiliar escolas públicas que apresentassem baixo IDEB, localizadas em regiões vulneráveis e que atendessem estudantes de alfabetização. Com essa finalidade procuraram se associar aos gestores escolares propondo uma assessoria à gestão e investimentos nas escolas.

Ao longo do trabalho, foi possível verificar que o estabelecimento da parceria entre o Acorde e as escolas ocorreu mediante o convencimento dos gestores escolares de que tal acordo possibilitaria melhoria no desempenho dos estudantes. Nesse sentido, os gestores escolares tiveram um papel relevante no processo. A validação do projeto envolveu a participação do Conselho Escolar, dos pais dos estudantes e alteração do Projeto Político Pedagógico.

Segundo as informações coletadas no estudo, a motivação dos gestores para aceitarem tal acordo foi devido, principalmente, a sua preocupação com os baixos desempenho dos estudantes. Viram-se diante de uma proposta tentadora que seria a solução dos problemas de aprendizagem. Vimos que as pressões para a melhoria de indicadores educacionais têm favorecido a parceria com instituições privadas. Os aspectos que mobilizaram os gestores referem-se a uma necessidade que tinham com relação a busca de melhores resultados de aprendizagem, melhor organização do trabalho pedagógico, homogeneização do currículo escolar, busca de apoio técnico e de recursos humanos e materiais.

Os gestores escolares demonstraram que foram buscar apoio externo porque a Secretaria de Educação não conseguia atender às necessidades de suas escolas a contento. Demonstraram que se sentiam solitários mediante as dificuldades enfrentadas e buscaram ajuda, pois, se consideravam responsáveis por suas escolas. O Acorde apareceu como um apoio que facilitaria seu trabalho e dos professores. A percepção dos gestores era de que estavam encontrando uma solução válida que possibilitaria melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, o Projeto

Acorde encontrou espaço para atuação mediante às lacunas deixadas pela SEEDF e pelas políticas públicas educacionais que favoreceram a inserção do privado nas escolas.

Nos primeiros anos de atuação, o Acorde conseguiu se associar a três escolas públicas. Criou um sistema de organização pedagógica que privilegiava as avaliações internas com premiação por desempenho, além de oferecer *coaching* aos gestores e formação aos professores. Depois desse processo e não tendo alcançado os resultados almejados vinculou-se ao Instituto Alfa e Beto entendendo que a implementação de seu sistema de ensino seria a solução para os problemas encontrados nas escolas. Nessa nova fase, chegou a associar-se a seis escolas, sendo que duas desistiram da parceria no decorrer do processo.

Foi possível perceber que sua atuação sofreu uma reformulação com a entrada do Instituto Alfa e Beto, especialmente, após firmarem parceria com municípios do Rio Grande do Sul, em 2018. O projeto tinha como parceiras escolas avulsas e passou a atender às redes de ensino. Constatamos que a partir da parceria com os municípios, o Acorde rompeu com as escolas do DF, permanecendo em apenas uma, extinguiu a premiação por desempenho e modificou sua dinâmica de atuação cancelando a função das consultoras que atendiam às escolas. Não conseguimos identificar os motivos que levaram a permanecer em uma única escola no DF. Essa é uma das indicações de pesquisas que sugerimos: analisar a continuidade do programa na escola 5.

O Acorde passou a chamar-se Instituto Raiar a partir de sua formalização como uma instituição sem fins lucrativos que pretende atuar junto ao poder público. Nessa reestruturação passou a prestar assessoria direta às redes de ensino, indicando o IAB e participando da gestão do programa nos municípios. Contudo, a nova forma de atuação do Acorde e sua relação com o IAB necessitam ser melhor estudadas em futuras pesquisas.

Não foi possível observar no estudo uma intenção lucrativa do Projeto Acorde, no entanto, percebeu-se que seu entendimento é que a solução da educação pública seria a adoção do sistema de ensino do IAB por redes de ensino. O depoimento do Secretário de Educação de Viamão, quando disse: *“a intenção do Raiar é que nós tenhamos a autonomia de implementar de uma forma autônoma, e em 2021 o Raiar já sai de Viamão”* nos levou a inferir que o projeto custeava esse programa, mas a longo prazo, pretende sair de cena, deixando esse financiamento a cargo dos municípios. Portanto, uma hipótese é que ele financia o sistema privado de ensino, mas, com o tempo, os municípios e/ou Secretarias de Educação passam a assumir as despesas. Esses municípios já contemplados com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passariam a desperdiçar recursos públicos e duplicar os gastos com material didático.

Outro aspecto a ressaltar quando se analisa a atuação do Acorde é a tentativa de implantação de uma gestão escolar voltada para resultados. Adota-se a lógica da gestão privada nas escolas públicas, incentivando a padronização do ensino e controle do trabalho docente por meio da implantação de SPE. De fato, é uma solução simplista. Não basta implantar um sistema privado de ensino, é preciso que o Estado garanta as condições de trabalho e que se tenha clareza de qual tipo de estudante se pretende formar. Os resultados do DF mostraram que o SPE não conseguiu alcançar 100% dos estudantes no primeiro ano de implementação. Sendo assim, os problemas de aprendizagem permaneceram em alguns casos. Não foi possível estabelecer uma comparação de resultados por meio do IDEB porque os estudantes que participaram da Prova Brasil não foram os mesmos que utilizaram o sistema do IAB. Contudo, a simples implementação de SPE não foi capaz de sanar todos as dificuldades de aprendizagem, fato que nos leva a crer que outros elementos precisam ser considerados nessa análise.

Os problemas da qualidade da educação precisam ser analisados em sua complexidade, pois, não há solução mágica, são questões que estão além da introdução de SPE e de intervenções externas. Os estudos apresentados ao longo da dissertação (ADRIÃO, GARCIA, *et al.*, 2016), (ADRIÃO, GARCIA, *et al.*, 2015), (ADRIÃO, GARCIA, *et al.*, 2009), entre outros, mostraram que a adoção de um único referencial teórico para todas as redes de ensino, independente de seus contextos, traz consequências para a atividade educativa. Constatam que o SPE padroniza e uniformiza os conteúdos escolares, dando pouca margem de autonomia aos professores e minimizando as possibilidades de construção coletiva dos projetos pedagógicos das escolas. No que se refere ao trabalho dos gestores percebe-se um aumento das demandas burocráticas, além, de uma exigência de que assumam um perfil de liderança e de controle sobre o trabalho dos professores.

De maneira geral, os dados apresentados mostraram que o Acorde defende a ênfase nos resultados e a testagem dos alunos como forma de medir a qualidade. Não somente intervém no trabalho pedagógico como também imprime uma lógica gerencial. Podemos observar nos depoimentos que aos gestores escolares e aos professores é atribuída uma grande responsabilidade sobre o processo e sobre os resultados. Há um entendimento de que as dificuldades da escola podem ser superadas a partir da gestão escolar.

Os procedimentos adotados pelo Projeto Acorde expressam a concepção de gestão que orienta sua atuação: indicadores de qualidades por meio de avaliações internas, definição de metas e premiação por resultados. Mesmo depois da extinção da premiação é possível perceber que sua atuação está orientada pela lógica da administração privada que busca responsabilizar a escola por seus resultados. Cabe enfatizar que não consideramos a escola isenta de

responsabilidade por seu desempenho, no entanto, consideramos como relevante outros aspectos que vão incidir sob o trabalho escolar e estão associados às condições materiais do sistema de ensino, como sinalizam autores como Hypólito (2011), Adrião, Garcia *et al* (2016) e Freitas (2018).

Quanto ao papel da SEEDF na implementação de SPE ficou claro que não se tratou de uma parceria público-privada porque não envolveu um acordo formalizado e contrapartida pecuniária entre as instituições privadas e a Secretaria. Contudo, a SEEDF tinha ciência do acordo firmado com os gestores escolares e não interferiu nessa decisão. Não formalizou parceria com o Projeto Acorde para adoção do SPE, no entanto, permitiu que as escolas implantassem um sistema privado. Não encontramos indícios de que tenha ocorrido algum tipo de análise do material ou das implicações sobre as escolas.

Por meio de um discurso de autonomia a SEEDF descentraliza uma decisão que compete também a ela, delegando às escolas uma tomada de decisão que não deveria ser feita somente no âmbito micro, pois é uma deliberação que interfere diretamente nas orientações e normativas, como por exemplo, no currículo escolar. Sendo assim, se absteve de qualquer tipo de responsabilidade atribuindo o feito a autonomia pedagógica das escolas.

O que observamos é que a SEEDF permitiu que as escolas implantassem um sistema privado de ensino, entendendo que essa decisão era das escolas, mediante o exercício de sua autonomia pedagógica. Assim, o estabelecimento da parceria passou pelo crivo de instâncias da gestão democrática (conselho escolar), ou seja, as escolas fizeram uso da autonomia, conferida pela lei da Gestão Democrática, que contraditoriamente, limitou sua autonomia pedagógica.

Em nossa concepção, quando se adota um projeto pedagógico terceirizado perde-se a oportunidade de autoria do processo de construção da identidade da comunidade. Cada escola é única e incorporar um modelo pronto é reduzir ou impossibilitar os debates que são preciosos aquela realidade. Corre-se ainda o risco de adotar um currículo que não dialoga com as legislações dos entes federados e que não atende às necessidades de seus estudantes.

Contudo, há que se considerar as limitações das escolas estudadas para que de fato pudessem exercer a autonomia pedagógica. Talvez não tenha sido uma opção consciente, não nos parece que as escolas tenham avaliado as consequências dessa decisão, mas, que essa parceria tenha surgido como uma saída que se fez possível, uma vez que, são escolas que apresentam uma grande rotatividade de professores, precarização das condições de trabalho e sobrecarga relatada pelos gestores. Esses elementos prejudicam ações educativas coletivas e restringem a autonomia escolar, abrindo espaço para adoção de soluções privatizantes.

Tendo em vista a implantação do sistema de ensino do IAB, observou-se que a SEEDF permitiu a ingerência externa não assumindo as responsabilidades pela parceria que recaíram totalmente sobre às escolas. Posteriormente, adotou no ano de 2019, o sistema de ensino Aprova Brasil, da editora Moderna, portanto, reafirmando sua tendência a incorporação desse tipo de serviço. Esse sistema foi adotado com objetivo de atender às escolas do DF que apresentam baixo rendimento no IDEB. Diferentemente, do caso pesquisado nesse estudo, essa implantação se deu pela decisão e financiamento da Secretaria do DF. Tendo em vista os resultados obtidos neste trabalho, sugerimos como investigação futura o estudo do Programa Aprova Brasil de modo a ampliar as pesquisas sobre sistemas privados de ensino no DF.

Mediante conflitos que surgiram ao longo da implementação em que professores se manifestaram contrários a continuidade da parceria, em virtude de sentirem-se feridos em sua autonomia, a Secretaria, mostrou-se favorável, inclusive, entendendo que o currículo do IAB é compatível com o Currículo em Movimento. Não fizemos uma análise minuciosa de tais currículos, todavia, é perceptível uma discrepância: no currículo do IAB há uma redução das disciplinas, sendo trabalhadas as de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto o Currículo da SEEDF, contempla outras áreas de conhecimento como Arte, Geografia e História. Parece-nos que há uma divergência quanto às concepções de aprendizagem, mas que necessitaria de uma investigação mais aprofundada.

No que diz respeito a avaliação dos gestores escolares sobre o processo verificou-se que a maioria se mostrou receptiva ao SPE, pois consideram que a experiência contribuiu para modificar dinâmicas de trabalho e sua própria atuação. A implementação do SPE fez com que se aproximassem dos aspectos pedagógicos e se apropriassem das avaliações, realizando um acompanhamento mais próximo dos professores e fazendo com que conhecessem sua realidade escolar. Enfatizaram ainda uma melhor organização da escola e desempenho dos estudantes. Destacaram que a ação do Acorde possibilitou melhorias nas escolas nos aspectos físicos e na organização do ensino.

Há que se reconhecer, que os gestores foram despertados para a importância de priorizarem as questões pedagógicas e algumas práticas ficaram consolidadas no cotidiano das escolas. Contudo, a utilização de sistema privado representa a consolidação de um projeto de educação que empobrece a formação dos estudantes e que coloca o professor numa posição de mero executor do ensino e o gestor como um gerente, retirando-lhes a autonomia pedagógica. Um projeto pedagógico que visa o desenvolvimento humano de forma ampla pode ter como relevantes a função dos gestores escolares, a organização pedagógica e a utilização dos dados



das avaliações externas, mas não pode prescindir da possibilidade das escolas formularem suas próprias práticas de organização e gestão.

Alguns gestores conseguiram estabelecer a relação entre essa experiência e os processos de privatização da educação, entretanto, outros demonstraram uma visão diferente, entendendo que esse tipo de parceria traz consequências positivas para a escola. Essa falta de compreensão sobre os processos de privatização e os efeitos para a escola pública favorecem esses arranjos, principalmente, quando os gestores escolares sentem suas escolas carentes de atenção. Nesse contexto, qualquer auxílio que se oferece é acolhido numa tentativa de sobrevivência e carregada de boas intenções.

A associação das escolas com instituições privadas torna a escola pública sujeita aos interesses de grupos específicos. Implementa um projeto de educação que vai de encontro a escola pública de gestão democrática que visa assegurar aos estudantes seu pleno desenvolvimento.

A lógica implantada pelas instituições privadas nessas escolas trouxe implicações para o trabalho pedagógico e motivaram diferentes avaliações sobre o processo. Alguns gestores entenderam que foi uma experiência positiva que facilitou a prática pedagógica dos professores e elevou os resultados de aprendizagem. Outros perceberam um excesso de cobranças, estímulo a competição, inibição da autonomia pedagógica e dos processos de gestão democrática.

Contudo, o estudo realizado apresentou limitações quanto a atuação do Projeto Acorde por não ter sido possível entrevistar sua representante e poder apontar com precisão quais são suas intenções futuras atuando no DF e sobre os resultados alcançados com a adoção do SPE para o desempenho dos estudantes.

Como pesquisadora e professora desta Secretaria, gostaria de expressar minha preocupação quanto ao processo descrito e reafirmar a importância da formação docente como meio de ampliação da consciência. Defendo uma formação que possibilite aos docentes captar os projetos de educação que se colocam em disputa e que permita construir práticas mais adequadas ao projeto educacional que preza a escola pública, laica, gratuita e de gestão pública. Gostaria de reafirmar a importância das políticas públicas educacionais e das redes de ensino investirem nas escolas garantindo de fato o exercício de sua autonomia e atendendo as reais necessidades educativas dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, T. M. F. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 48-64, 2009. ISSN 1982-3207.
- ADRIÃO, T. M. F. Políticas Descentralizadoras para a educação escolar: dimensões da confluência entre a esfera pública e a privada. *In*: SILVA, M. V.; CORBALÓN, M. A. **Dimensões Políticas da Educação Contemporânea**. Campinas: Alínea, 2009. p. 51-66.
- ADRIÃO, T. M. F. Dimensão e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Uma modalidade peculiar de Privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* As Parcerias entre Prefeituras Paulistas e o Setor Privado na Política Educacional: expressão ou simbiose? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* A Atuação de Grupos Empresariais na Área Educacional e sua Inserção em Redes Públicas de Ensino. *In*: MARTINS, A. M. *et al.* **Políticas e Gestão da Educação**. Campinas - SP: Autores Associados, 2013. p. 267-286.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Sistemas de Ensino Privado na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. **GREEPE e ação educativa**, São Paulo, 2015.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos Empresariais na Educação Básica Pública Brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Caompinas, v. 37, n. 134, p. 112-131, jan./mar. 2016.
- ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. D. O. G. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 25, n. 50, p. 435-452, set./dez. 2015. ISSN 10.18675/1981-8106.
- ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- AIRES, C. J. *et al.* A Gestão Democrática no Distrito Federal na Perspectiva Histórico-Legal: em busca da Efetivação entre Avanços, Recuos e Desafios. *In*: SILVA, M. A. D.; SILVA, R. D. S. **Gestão Escolar e o Trabalho do Diretor**. Curitiba: Appris, v. 1, 2018. Cap. 7, p. 153-177.

ALCOVER, K. C. C. **A Adoção do Currículo Apostilado da Rede Privada pela Rede Pública Municipal de Educação de Primavera do Leste - MT.** 2014. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Instituto de Educação: UFMT, 2014.

ARAÚJO, A. C. **Gestão, avaliação e qualidade da educação:** políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Liber Livro, 2012.

ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H.; ANDRIOLA, W. B. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). **Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 303-325, jan./abr. 2019. ISSN 1884-7238.

ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. **Público x Privado em tempos de golpe.** São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In:* CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 72-78.

AZANHA, J. M. P. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. *In:* EDUCAÇÃO, S. D. **Escola de cara nova:** planejamento 98. São Paulo: SE/CENP, 1998. p. 32-48.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, Londres, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education.** London: Institute of Education, University of London, 2007.

BARRETTO, E. S. D. S. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, dez. 2012.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBP**, v. 24, p. 557-575, set./dez. 2008.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, 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: 20 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959. Institui a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (C.A.S.E.B.). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 26636, 22 dez. 1959.

BRASIL. Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960. Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 9237, 18 jun. 1960.

BRASIL. Lei nº 957, de 22 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1995.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 15 maio 1998.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 mar. 1999.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 31 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 01 ago. 2014.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração e da Reforma do Estado, 1995.

BROOKE, N. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CAIN, A. A. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino**: estudo de caso. 2014. 328 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo: UNESP, 2014.

CEDES. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação. Dossiê - Privatização da Educação na América Latina: estratégias recentes em destaque, Campinas, v. 37, n. 134, p. 1.328.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento "pesquisas científicas baseadas em evidências". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, jul./dez. 2015.

CHRISTOPHE, M. *et al.* **Educação Baseada em Evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

CODEPLAN. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**: PDAD - 2015. Brasília, DF: Codeplan, 2018.

CORREIO, I. F. D. M.; CORREIO, D. M. Coaching na educação: uma metodologia de alta performance. **Rev. Comp. Docência**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 43-54, jan./jun. 2016. ISSN 2447-8903.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização na América Latina e no Caribe: tendências e riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, jan./mar. 2016.

CURADO SILVA, K. A. P. C. D. A Formação Contínua Docente como Questão Epistemológica. *In*: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P.; (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino**: formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2019. p. 29-46.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "área globalmente estruturada para a educação?" **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAMASO, A. F. F. **O Uso do Material Apostilado em Creches Municipais Paulistas**: a percepção dos professores. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP, 2015.

DIEESE. **Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal**. Departamento Sindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Brasília, DF, p. 471. 2011.

DISTRITO FEDERAL. Lei Complementar nº 247, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, Set. 1999.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 575, de 26 de outubro de 1993. Dispõe sobre a gestão democrática das Unidades Públicas de Ensino do Distrito federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, out. 1993.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº. 4.036 de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, out. 2007.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 08 fev. 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, DF: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Regimento interno da Secretaria de educação do Distrito Federal. Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

FACCIO, T. C. G. **Materiais Didáticos Curriculares e Identidades docentes**: o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais. São Paulo: UNICAMP, 2014, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

FERREIRA, M. S. A Utilização do Conhecimento Científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 22, p. 123-130, jul./dez. 2009.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2012.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico da Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, R. A. M. D. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas Educacionais Baseadas em Resultados e seu Impacto na Qualidade do Ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. *In*: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. D. M. **Políticas educacionais Neoliberais e Escola Pública**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 89-131.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELOANI, R. **Modelos de Gestão e Educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

HYPOLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Á. M. Políticas Curriculares, esta e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011. ISSN 1981-8106.

HYPOLITO, Á. M.; LEITE, M. C. L. Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 135-152.

IBGE. Distrito Federal. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, [2019].

LEAL, M. Entrevista com Márcia Leal, empreendedora social e parceira do Instituto Alfa e Beto. [Entrevista cedida a] João Batista Araújo e Oliveira. **Instituto Alfa e Beto**, 6 mar. 2020. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/2020/03/06/entrevista-marcia-leal-instituto-alfa-e-beto/>. Acesso em: 08 mar. 2020.

LIBÂNIO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. D. M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 2, p. 45-88.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. D. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita da educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. v. 1.

LIMA, I. G. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande de Sul**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LIMA, R. P.; CASTIONE, R. As organizações sociais na educação: o caso da educação infantil no Distrito Federal. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 1-20, 2019.

MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, I. C. D. C.; AZEVEDO, T. C. A. M. D. Visões de Autonomia do Professor e sua Influência na Prática Pedagógica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 03, p. 117-130, set./dez. 2010.

MOTTA, C. E. S. Indústria Cultural e o Sistema Apostilado: a lógica do capitalismo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 54, p. 82-89, ago. 2001.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. Home. **Instituto Alfa e Beto**, [2019]. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

OLIVEIRA, J. B. A. IAB 10 anos. Relatório Comemorativo dos 10 anos do Instituto Alfa e Beto. **Instituto Alfa e Beto 10 anos**, [2019]. Disponível em: <http://iab10anos.alfaebeto.org.br/subpagina.php?#apresentacao>. Acesso em: 26 jun. 2019.

OLIVEIRA, J. B. A. **Impacto das Intervenções do Instituto Alfa e Beto**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2019. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Impacto-da-interven%C3%A7%C3%B5es-do-Instituto-Alfa-e-Beto.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização de crianças**: manual de orientação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização**: manual da escola. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, R. P. Tendências de privatização na Educação: uma tentativa de mapeamento. **Intermeio - Revista do Mestrado em Educação**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 4-11, nov. 2016.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na educação brasileira**: desafios da política e da gestão educacional. São Paulo: Verlag Editora, 2017.

PARENTE, J. M. Gestão Escolar no Contexto Gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio/ago. 2017. ISSN 2177-6059.

PARO, V. H. Autonomia Escolar: propostas, práticas e limites. *In*: PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 113-116.

PEREIRA, E. W. Educação pública do Distrito Federal: resgate, preservação e difusão da memória revivem Anísio Teixeira. **Participação**, p. 38-43, out. 2012.

PERONI, V. M. V. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90**. Trabalho, Educação e Política Pública, Seminário sobre Estado e Políticas Públicas de Educação. Campo Grande: UFMS. 2003. p. 05-285.

PERONI, V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação Básica Pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. ISSN 1645-1384.

PREFEITURA celebra parceria com dois institutos para estruturar educação. **Jornal do Comércio** - o jornal de economia e negócios do RS, 22 jan. 2020. Acesso em: 06 mar. 2020.

RUIZ, M. J. F.; PERONI, V. M. V. Relação público-privada e gestão escolar: o caso da Fundação Victor Civita. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 147-163, set./dez. 2017. ISSN 2446-6220.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, Artmed, 2013.

SANTOS, E. O. D. **A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de Pernambuco: UFPE, 2010.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. [2020]. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2015.



SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional - aprendizagem institucional e em larga escala 2014-2016**. Brasília: SEEDF, 2016.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Propostas pedagógicas das escolas. Secretaria de Estado de Educação**, 2019. Disponível em: [http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp-EC-317-CRE-SAMAMBAIA\\_10ago18.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ppp-EC-317-CRE-SAMAMBAIA_10ago18.pdf). Acesso em: 07 jul. 2020.

SE-HUB. Empowering Change makers: Youth Social Entrepreneurship and Social Innovation in the Citizen Sector. 2019. Disponível em: <https://empowering-changemakers.eu/acorde/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SILVA, E. F. D.; FERNANDES, R. C. D. A. A Escola Democrática nas Percepções de Profissionais da Educação. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 03-16, jul./dez. 2016.

SILVA, S. P. D. Reforma Educacional Goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. D. M. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmica, 2018. Cap. 4, p. 132-151.

SILVEIRA, A. D.; MIZUKI, V. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos "sistemas de ensino privados" na educação pública. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 79-97, out./dez. 2011.

SILVEIRA, R. J. **“Sistema privado de ensino” na educação pública municipal: trabalho**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo: USP, 2015.

SOUSA, S. N. **O Cenário Educativo em Mato Grosso do Sul: e as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC**. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: UEMS, 2014.

SOUZA, E. D. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 39-52, jan. 2016.

SOUZA, E. L. D. **Sistema de Apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST**. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.: USC, 2017.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 873-895, set. 2003.

TEIXEIRA, A. **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**, [1997]. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>

TEIXEIRA, A. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, A. Uma Experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

TPE. Todos pela Educação, [2019]. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

**APÊNDICE A – QUADRO DE TRABALHOS DA CAPES**

<b>N.</b>	<b>Natureza da pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Dissertação	2009	Um olhar sobre o projeto piloto de alfabetização no Rio Grande do Sul	Suzana Schineider	UFRGS
2	Dissertação	2011	A adoção de programas de intervenção pedagógica e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul, Porto Alegre	Iana Gomes de Lima	UFRGS
3	Dissertação	2014	O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC	Sandra Novais Sousa	UFMT
4	Dissertação	2014	A adoção do currículo apostilado da rede privada pública municipal de educação de Primavera do Leste/MT	Kátia Cristina Carse	UFMT
5	Dissertação	2014	Docência Artesã na educação infantil	Daniela Ruppenthal Moura	UNISC
6	Dissertação	2015	“Sistema privado de ensino” na educação pública municipal: trabalho docente e organização do ensino nos anos finais do ensino fundamental Ribeirão Preto 2015	Rafael José da Silveira	USP
7	Dissertação	2015	O uso de material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores	Alexandra Frasnó Ferrari Damaso	UNESP
8	Dissertação	2015	ABC do alfabetizador: análise das concepções teóricas do método fônico	Bruno Marini Bruneri	UFMS
9	Dissertação	2016	Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação	Luciana Sardenha Galzerano	UNICAMP

**APÊNDICE B – QUADRO DE TRABALHOS DA BDTD**

<b>N.</b>	<b>Natureza da pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Dissertação	2008	Privatização e mercantilização do ensino público: a parceria entre a prefeitura do município de Itupeva e o sistema COC de ensino	Adelgício Ribeiro de Paula	UNINOVE
2	Dissertação	2009	Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes	Lucilene Rossi	UNESP
3	Dissertação	2009	Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto – São Paulo	João Ernesto Nicoletti	UNESP
4	Dissertação	2013	Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e SPE no polo 20 da UNCME - SP	Gustavo José Prado	UCME -SP
5	Dissertação	2013	Materiais Didáticos Curriculares e Identidades Docentes: o caso dos sistemas de ensino privado em escolas públicas municipais	Thaís Castioni Gomes Faccio	UNICAMP
6	Dissertação	2013	Projeto “educação repaginada” de Salto/SP: contradições de uma alternativa à adoção de “sistemas privados de ensino”	Rosilene Rodrigues da Silva Souza	UNICAMP
7	Dissertação	2017	A inserção do grupo positivo de ensino no sistema educacional público: a educação sob o controle do empresariado	Analéia Domingues	UFSC
8	Tese	2017	Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistema privado de ensino	Tatiana Noronha	UNESP
9	Dissertação	2018	Políticas públicas para a leitura: a mercantilização da educação	Katia Silva Bufalo	UEL

Fonte: elaboração própria

### APÊNDICE C – QUADRO DE ARTIGOS SCIELO

	Título do Artigo	Ano de publicação	Autor	Local de Publicação
1	Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas	2009	Thereza Adrião, Teise Broghi, Lisete Arelaro	Educação e Sociedade, v. 30, n. 108 p. 799-818, out.
2	As parcerias entre as prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?	2012	Thereza Adrião, Teise Broghi, Lisete Arelaro	Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun.
3	Características das apostilas de ciências da natureza produzidas por um sistema apostilado de ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal	2015	Amadeu Moura Bego Eduardo Adolfo Terrazzan	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (BH), v. 17, n. 1, p. 59-83, abr. 2015.
4	Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países	2016	Stefen J. Klees Edwards Jr Brent D,	Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, p. 11-30, mar. 2015.
5	Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação	2016	Thereza Adrião	Educação e Sociedade, v. 20, n. 60, p. 113-131, mar. 2016.
6	A implantação de Sistema Apostilado de Ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal	2017	Amadeu Moura Bego	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, p. 764-782.
7	Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação	2018	Zara Figueiredo Tripodi e Sandra Zákia Sousa	Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 228-253, jan./mar.

## APÊNDICE D – TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei participar da pesquisa intitulada “A adoção de Sistema Privado de Ensino por escolas da rede pública do Distrito Federal”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília por Fabrícia Estevão da Silva. Fui informado(a) que trata-se um mestrado acadêmico orientado pela profa. Dra. Nathalia Cassettari, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por telefone (11-970625527) ou por e-mail ([nathalia.cassettari@gmail.com](mailto:nathalia.cassettari@gmail.com)).

Fui esclarecido(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que, em linhas gerais, busca: a) compreender as razões que levaram as escolas vinculadas à SEEDF a estabelecerem parceria com o “Projeto Acorde” e, em seguida, passarem a utilizar o material do “Instituto Alfa e Beto”; b) verificar como foi o processo de implantação da parceria e do Sistema de Ensino nas escolas; c) identificar a avaliação que os diretores das escolas e representantes da entidades acima citadas fazem desse processo.

Afirmo que aceitei participar por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura dessa autorização.

Fui também informado(a) que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer pergunta, assim como recusar, a qualquer momento, participar da pesquisa, interrompendo minha participação temporária ou definitivamente.

As informações por mim fornecidas serão submetidas às normas éticas destinadas às pesquisas dessa natureza.

Atesto, ainda, recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Interlocutor da Pesquisa

## APENDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA ACORDE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DO PROJETO ACORDE

#### I. Identificação do entrevistado

- a. Nome:
- b. Função no projeto:
- c. Formação:
- d. Tempo de trabalho com o projeto:

#### II. Perguntas

1. Como e quando foi criado o Projeto Acorde? Por que o interesse na educação e nessa etapa de ensino? (objetivos iniciais, pessoas envolvidas, público alvo, critério de seleção das escolas)
2. Como o projeto funciona atualmente e quais são as expectativas para o futuro? (quais foram as principais mudanças? quantas escolas/ alunos atende atualmente? existe a intenção de manter/ expandir o projeto? Se sim, como? Se não, por quê?)
3. Como se deu o processo de escolha de escolas (Por que Samambaia? Por que essas escolas?)
4. Como foi o contato inicial com as escolas? (Com quem falaram? Como se apresentaram? Como foram recebidos?)
5. Houve contato com a SEEDF? Foi firmado algum acordo? (Se sim: com quem falaram? como foram recebidos? Como se apresentaram? Se não, por quê?)
6. Ao firmarem o acordo com as escolas, o que ficou estabelecido entre as partes? Com o que as escolas/ gestores se comprometeram?
7. Por que resolveram adotar o material do IAB? Por que escolheram o IAB? Que avaliação fazem dessa escolha (tanto da adoção do SPE, quanto do IAB)?
8. Como se deu o acompanhamento das escolas? (Havia metas? Como elas foram definidas? O que acontecia com as escolas que cumpriam as metas e com as que não cumpriam?)
9. Como você avalia o acordo/parceria? (Destacar aspectos negativos e positivos. O que foi proposto foi cumprido? As expectativas foram atendidas? Quais os principais resultados alcançados? Quais os principais avanços percebidos? Quais as principais dificuldades enfrentadas?)

## APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES DAS ESCOLAS

### I. Identificação do entrevistado

- a. Nome:
- b. Função:
- c. Formação:
- d. Escola:
- e. Tempo como professor:
- f. Tempo na SEEDF:
- g. Tempo como diretor:
- h. Período em que trabalha/ trabalhou com o Projeto Acorde :

### II. Perguntas

1. Como conheceu o Projeto Acorde?
2. Como foi o contato inicial do Projeto com a escola? (De quem partiu o contato inicial? Como se apresentaram? Como foram recebidos? O que ofereciam? O que exigiam em contrapartida?)
3. Após o contato inicial, qual foi o processo percorrido na escola para a formalização do acordo/ parceria? Como a comunidade escolar recebeu a proposta? (quais atores da escola foram consultados? Passou pelo Conselho escolar? Como foi a recepção dos professores? Houve resistências? – se possível fornecer atas e demais documentos)
4. Houve contato com a SEDF ou com a Regional de ensino? (Se sim: com quem falaram? Qual foi o posicionamento da SEDF quanto ao acordo/parceria? Há documentos/ registro desse contato? Se não: Por quê?)
5. Quais foram as principais razões que levaram ao estabelecimento do acordo/ parceria? (verificar se a pressão para melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas aparece como uma dessas razões, o que encontrou no projeto que a SEEDF não oferecia, verificar se a organização pedagógica é uma questão e alfabetização na idade certa)
6. Como se deu a parceria: Foram estabelecidas metas? Quais? Como elas foram definidas (quem participou)? O que acontecia quando as metas eram alcançadas? E quando elas não eram alcançadas?
7. Como acontecia o acompanhamento da escola pelo Projeto Acorde?
8. Qual é/era a relação da sua escola com as demais que firmaram acordo/ parceria com o projeto? Há/havia contato periódico com essas escolas?
9. Você já conhecia o material do IAB?
10. No que consiste o material do IAB? Como ele é organizado?
11. Além do material para os alunos e professores, quais outras mudanças o IAB trouxe para a escola? Como acontecia o acompanhamento?
12. Como o material do IAB foi recebido pelos professores da escola? Em sua perspectiva, qual avaliação os professores fazem do material do IAB? (Gostavam/queriam trabalhar com o material?) Quais as principais críticas e elogios que ouviu dos professores?
13. Em quais turmas o material do IAB foi adotado? Como se deu o processo de escolha de turmas (professores puderam escolher se trabalhariam ou não com o SPE?)



Perfil dos professores que ficaram com as turmas do SPE – experiência, formação, em comparação com os demais professores da escola)?

14. As turmas que adotaram o IAB conseguiam cumprir o cronograma previsto?

15. Como é/era ter na escola turmas trabalhando com o IAB e outras não?

16. Com adoção do material do IAB o que foi feito com os livros didáticos, distribuídos pelo MEC?

17. A implementação da parceria com o Projeto Acorde e a utilização do IAB tiveram algum reflexo no seu trabalho como diretor e no trabalho dos professores (verificar se houve maior pressão por resultados, maior demanda de trabalho, competitividade, formação continuada, avaliação de desempenho)

18. Há alguma sistemática de avaliação do processo e dos resultados da parceria e da utilização do material do IAB? Se sim, quais foram os resultados? O que foi feito a partir desses resultados? (Se for possível, fornecer dados/gráficos)

19. Como você avalia o acordo/parceria? O que foi proposto foi cumprido? As expectativas foram atendidas? Quais os principais resultados alcançados? Quais os principais avanços percebidos? Quais as principais dificuldades enfrentadas?

20. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre a parceria com o Projeto Acorde e o sistema privado de ensino.

## **APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O COORDENADOR DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE SAMAMBAIA**

### **I. Identificação do entrevistado**

- a. Nome:
- b. Função:
- c. Formação:
- d. CRE que trabalho:
- e. Tempo na educação:
- f. Tempo na SEDF:
- g. Tempo na CRE:

### **II. Perguntas**

1. Como conheceu o Projeto Acorde?
2. Houve contato do Projeto Acorde com a Regional ou com a SEEDF? (Se sim, como foi esse contato? Como se apresentaram? Há algum documento/ registro desse contato?)
3. Há documentos na regional ou na secretaria que formalizem o estabelecimento de parceria com instituições dessa natureza? (As escolas podem fazer qualquer tipo de parceria? Se possível, disponibilizar o documento, verificar o que pode e o que não pode)
4. A sede da SEEDF foi informada sobre essa parceria? Há algum documento formal? (memorando, outro)
5. O que sabe do acordo feito entre as escolas e o Projeto Acorde? Quantas escolas envolvidas? Como funciona o acordo? (sabia do estabelecimento de metas e premiações em dinheiro?)
6. Qual o posicionamento da CRESAM com relação a parceria do Projeto Acorde com as escolas e a utilização do material do IAB?
7. Você ou alguém da sua equipe chegou a analisar o material? Acredita que material do IAB está em conformidade com o currículo da SEEDF?
8. A CRESAM acompanha o trabalho desenvolvido nas escolas que adotaram o material do IAB? Como? Esse acompanhamento é diferente do que acontece nas demais escolas?
9. Quais os avanços percebidos? Quais as maiores dificuldades encontradas?
10. Vocês já tiveram que remediar algum problema nas escolas por conta dessa parceria? Houve alguma reclamação formal para a ouvidoria? (Se sim, sobre o que se tratava)
11. Gostaria de fazer algum comentário ou observação sobre o assunto?

## APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DO INSTITUTO ALFA E BETO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### I. Identificação do entrevistado

- a. Nome:
- b. Função:
- c. Formação:
- d. Tempo de experiência na educação:
- e. Tempo de trabalho com o projeto:

#### II. Perguntas

1. Como e quando foi criado o IAB? (objetivos iniciais, pessoas/entidades envolvidas, público-alvo)
2. Como o IAB funciona atualmente e quais são as expectativas para o futuro? (quais foram as principais mudanças? quantas escolas/ alunos atende atualmente? Como é estruturado o material? Além do material apostilado o que oferece para as escolas? Objetivos atuais tem relação com melhoria do IDEB?)
3. Qual a relação do IAB com o Projeto Acorde? Como e quando estabeleceram a parceria?
4. Qual a relação do IAB com a SEEDF? Fizeram contato?
5. Quais eram as expectativas para as escolas do DF que utilizaram o material do IAB?
6. Como foi a recepção do material pelas escolas? Sentiram algum tipo de resistência?
7. Como se deu o acompanhamento das escolas? Havia metas? Como elas foram definidas? O que acontecia com as escolas que cumpriam as metas e com as que não cumpriam?
8. Você conhece o currículo da SEEDF? Acredita que o material do IAB contempla integralmente o currículo da SEEDF?
9. Como você avalia a utilização do material do IAB nas escolas de Samambaia? (O que foi proposto foi cumprido? As expectativas foram atendidas? Quais os principais resultados alcançados? Quais os principais avanços percebidos? Quais as principais dificuldades enfrentadas? )

## APENDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SECRETARIO DE EDUCAÇÃO VIAMÃO – RS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### I. Identificação do entrevistado

- b. Nome:
- c. Função:
- d. Formação:
- e. Tempo de experiência na educação:
- f. Tempo de trabalho com o projeto:

#### II. Perguntas

- 1. Como o Instituto Raiar chegou até o município?
- 2. Antes da parceria com o instituto vocês já tinham tido alguma experiência com sistema de ensino?
- 3. Vocês têm um currículo próprio da Secretaria?
- 4. Como o Raiar se apresentou para vocês? Eles falaram algo sobre a experiência que tiveram no Distrito Federal?
- 5. Apresentaram os resultados alcançados no Distrito Federal?
- 6. Como é feito o financiamento do SPE?
- 7. Que tipo de auxílio o Raiar oferece?
- 8. Há contrapartida financeira por alcance de resultados?

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO ACORDE



### IDENTIFICAÇÃO

O Projeto ACORDE é composto por um grupo que acredita na educação brasileira. A equipe é composta por profissionais de diferentes formações acadêmicas e especialistas em gestão de pessoas, gestão organizacional e de projetos, com vasta experiência na gestão de resultados.

Ainda não possui uma identidade pessoa jurídica e tem como idealizadora e uma das financiadoras (Grupo atualmente formado por pessoas físicas), uma empreendedora social interessada em acelerar o processo de mudanças na educação.

*O termo Empreendedor Social foi cunhado por Bill Drayton – Fundador e Presidente da Ashoka – ao perceber a existência de indivíduos que combinam pragmatismo, compromisso com resultados e visão de futuro para realizar profundas transformações sociais.*

**NOSSA VISÃO:** Dar a cada criança os instrumentos básicos de que necessita para desenvolver seu potencial e viver de forma autônoma.

**NOSSA MISSÃO:** Atuar em parceria com a escola para oferecer soluções de ensino-aprendizagem que assegurem para cada criança o domínio das habilidades de leitura e escrita e das operações fundamentais da matemática ao final das séries iniciais do ensino fundamental, independente dos limites impostos pelo ambiente.

### JUSTIFICATIVA

Diante de inúmeras leituras e pesquisas, constatou-se que pesquisas e avaliações apresentavam índices alarmantes em relação ao nível de alfabetização das crianças no Brasil.

O Levantamento Inaf -Indicador nacional de alfabetismo funcional, por exemplo, indicou que **apenas 26% da população brasileira** de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada; **23%** consegue resolver um problema matemático que envolva mais de uma operação; e **23%** tem capacidade para entender gráficos e tabelas.

A avaliação Prova ABC 2011, feita em 6 mil escolas de todas as capitais, mostrou que somente **metade** das crianças que concluíram o 3º ano aprenderam o que era esperado no período. Em leitura a porcentagem exata é de 56,1% e em matemática, de 42,8%. (Avaliação



Brasileira do Final do Ciclo de alfabetização - Parceria do Todos pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, Fundação Cesgranrio e Inep)

Diante desta e de outras realidades estudadas, foi percebida uma grande oportunidade de apoio à sociedade em relação a um de seus grandes desafios: **Garantir a todos alfabetização plena, pré-requisito para o aprendizado ao longo de toda a vida escolar de crianças e jovens e para um futuro de realizações.**



### **AMPARO LEGAL DA PARCERIA**

Decreto nº 6.094/2007 – Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

Capítulo III – Adesão ao Compromisso

Art. 7º - “ Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, peçoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.”



### **CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DA ESCOLA PARCEIRA**

- Escola focada nas séries iniciais do Ensino Fundamental
- Baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB
- Interesse da Direção na parceria e comprometimento com ações de melhoria
- Perfil da Direção (Potencial para uma liderança transformadora)
- Quantidade de alunos matriculados
- Estrutura física favorável



## **OBJETIVOS**

A parceria com a escola tem por objetivo apoiar a equipe gestora, coordenação e professores no que for necessário para que o processo de ensino seja cada vez mais bem sucedido, gerando aprendizagem efetiva dos alunos, seguindo a experiência bem sucedida de outras escolas públicas, cujas práticas foram utilizadas como referências para a realização do planejamento desse trabalho e, posteriormente, orientarão a implantação de ações de melhoria.

No cumprimento de sua visão e missão, o Projeto ACORDE tem como objetivos:

- Fortalecimento de uma cultura de valorização da qualidade por meio da gestão de resultados
- Maior motivação da equipe integrante da escola parceira
- Maior integração da escola com os pais e a comunidade
- Construção de um padrão de qualidade e de resultados mensuráveis que destaque as escolas dentre as demais escolas públicas
- Reconhecimento dos méritos: premiação coletiva e/ou individual em função dos resultados alcançados

Espera-se da escola:

- Alinhamento às diretrizes e políticas definidas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação do DF e Coordenação Regional de Ensino da qual a escola parceira está vinculada
- Continuidade do trabalho desenvolvido até o fechamento da parceria
- Diagnóstico conjunto de possíveis melhorias
- Adesão e comprometimento com as ações definidas em parceria com o Projeto ACORDE



## **METODOLOGIA DE TRABALHO**

A proposta de trabalho do Projeto baseia-se nas principais variáveis que, segundo a literatura especializada, influenciam mais diretamente o aprendizado.

Após seleção da escola parceira, será realizado diagnóstico situacional, visando conhecer a realidade da escola e as impressões iniciais dos principais agentes do processo de ensino e aprendizagem sobre possíveis ações de melhoria

A partir daí, serão planejadas, em conjunto com a direção da escola, ações direcionadas a melhoria dos processos de planejamento e gestão da aprendizagem, incluindo aspectos administrativos e de gestão de pessoas da escola parceira.

## **DIRETRIZES ORIENTADORAS DO PLANO DE AÇÃO**

- Gestão por indicador de aprendizagem
- Desenvolvimento da liderança pedagógica
  - 1) Planejamento e execução das ativ. pedagógicas
  - 2) Recursos
  - 3) Relacionamento com os pais
- Foco na prática de sala de aula
  - 1) Qualificação
  - 2) Planejamento
  - 3) Método de ensino





## MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

O monitoramento e avaliação do projeto será realizado por meio de:

- 1) Indicadores parciais que confirmem melhoria do aprendizado definidos juntamente com cada escola parceira
- 2) Indicadores obtidos por meio da participação dos alunos da escola parceira em avaliações oficiais (Provinha Brasil, ANA...)
- 3) Indicador macro: **IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Inep/MEC e busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado).

*Juntos podemos fazer uma educação ainda melhor!*

## ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO

ACORDE

ACORDE

TERMO DE COMPROMISSO QUE ENTRE SI CELEBRAM  
A EC [ ] DE SAMAMBAIA - DF E O PROJETO ACORDE-  
IMPLANTAÇÃO PROGRAMA(S) INSTITUTO ALFA E  
BETO /ANO 2016

A [ ] DE SAMAMBAIA – DF, pessoa jurídica de direito público, neste ato representada pela Diretora [ ] portadora da Carteira de identidade nº [ ] SSP/DF e do CPF nº [ ] e o Projeto ACORDE, associação de pessoas físicas ainda não estabelecida juridicamente, representada por Márcia Cristina Peixoto Leal, portadora da Carteira de identidade nº [ ] e do CPF [ ] resolvem firmar o presente Termo de compromisso de acordo com as disposições legais vigentes e mediante as cláusulas e condições a seguir estipuladas.

**Cláusula Primeira – Do objeto**

O presente instrumento tem por objeto formalizar o compromisso entre as partes e estabelecer as responsabilidades dos partícipes como garantia de implantação na [ ] – DF do(s) Programa(s) do Instituto Alfa e Beto (IAB):

- PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO (1º ANO) – 5 turmas, totalizando 97 alunos
- PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO ESPECIAL (2º ANO) - 3 turmas, totalizando 75 alunos
- PROGRAMA INTENSIVO DE ALFABETIZAÇÃO – 10 turmas, totalizando 70 alunos

**Cláusula Segunda – Das atribuições**

1 – À Escola Classe [ ] de Samambaia caberá:

- a) Assegurar a infraestrutura necessária para a implementação do Programa, o que inclui o recebimento e guarda dos materiais do(s) programa(s)
- b) Participar dos eventos para qualificação de lideranças/ professores ou outros que estejam vinculados ao(s) programa(s);
- c) Designar um coordenador pedagógico, com o perfil estabelecido pelo IAB, e que se comprometerá com a proposta do(s) programa(s) do IAB;
- d) Assegurar:
  - a. o acompanhamento das atividades do(s) Programa(s) previstas na Agenda do Professor
  - b. a aplicação de testes
  - c. a substituição de professores, se necessário



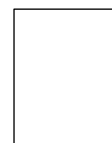
## ACORDE

- d. o envio de dados mensais ao Projeto ACORDE nos formatos e datas previstas
- e. a análise crítica dos dados visando definição de ações corretivas ou de manutenção que garantam a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos e o alcance dos objetivos traçados pelo(s) programa(s)
- f. a comunicação imediata, ao Projeto ACORDE, de quaisquer problemas que dificultem a implementação do Programa
- e) Divulgar periodicamente os resultados gerais de aprendizagem dos alunos à comunidade escolar envolvida;
- f) Analisar a viabilidade de extensão dos programas oferecidos pelo IAB para os demais segmentos;
- g) Garantir a conservação e devolver ao Projeto ACORDE, ao final do ano, todos os materiais de classe e de referência para direção/ coordenação abaixo listados, para que sejam utilizados no próximo ano.

Material	Unidades
Agenda do Professor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e PAA I	1
Ciências 1º ano	6
Grafismo e Caligrafia - Letras Cursivas	6 + 3 = 9
Aprender a Ler	6 + 3 + 5 = 14
Leia comigo – Livro reduzido	1
Matemática 1º ano - Volume 1 e 2	6
Minilivros – 110 minilivros	1
Leia Comigo - Livro Gigante	6
Manual de Consciência Fonêmica	1
Manual de Orientação – Programa Alfa e Beto de Alfabetização	6 + 3 + 5 = 14
Ciências - 1º ano - Manual do Professor	6
Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática	6
Manual do Professor – Aprender a Ler	6
Leia Comigo - Manual do Professor	6
Coleção Matemática para Pais e Professores - 6 volumes	6
Bonecos Alfa e Beto (par)	6

### II – Ao Projeto ACORDE caberá:

- a) Assegurar a compra, recebimento, guarda e distribuição adequada dos materiais para as escolas.
- b) Designar um coordenador de programa (Consultor), com o perfil estabelecido pelo IAB, e que acompanhará o(s) programa(s);
- c) Apoiar a(s) escola(s) com infraestrutura para realização das reuniões com professores e diretores, se necessário;



## ACORDE

- d) Promover o alinhamento e corresponsabilidade dos diretores das escolas para a implantação dos programas;
- e) Assegurar o envio de relatórios ao IAB, nos formatos e datas previstas;
- f) Informar imediatamente ao IAB a respeito de quaisquer fatos que possam comprometer a implementação do Programa.

### Cláusula terceira – Das alterações

As alterações porventura necessárias ao fiel cumprimento deste instrumento serão previamente acordadas entre as partes, desde que não impliquem em modificações do objeto previsto na Cláusula Primeira.

### Cláusula Quarta – Da Natureza do Presente Instrumento

O presente instrumento possui como características a bilateralidade, já que depende da anuência de ambas as partes, e sua forma é gratuita, pois embora necessite de cooperação da escola, apenas a ACORDE arcará com os custos decorrentes do objeto deste contrato.

### Cláusula Quinta – Da vigência e rescisão

Este instrumento entrará em vigor a partir da data de sua celebração e encerra-se ao final do ano letivo. A parceria entre as partes permanece enquanto necessária ao alcance do objetivo junto aos alunos e poderá ser rescindida por descumprimento das cláusulas acima citadas ou outro motivo devidamente exposto, assumindo cada partícipe os respectivos ônus decorrentes das obrigações acordadas.

E, por estarem os partícipes justos e acordados em seus compromissos, firmam entre si o presente instrumento elaborado em 3 (três) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo nomeadas.

Brasília, 12 de FEVEREIRO de 2016.

## ANEXO C – TABELA DE COLETA DE DADOS MENSIS IAB

## COLETA DE DADOS - ACOMPANHAMENTO MENSAL 2017

Escola: EC XXX DE SAMAMBAIA		Mês: SETEMBRO				Dias letivos: 20			
Dados da turma		1º A	1º B	1º C	1º D	1º E	1º F	GERAL	
Frequência	Nº alunos matriculados							0	
	Total de faltas no mês							0	
	Percentual de faltas	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	
Ritmo	Nº da lição LP								
	Nº da unidade MATEM								
	Nº da aula CIÊNCIAS								
	Nº da página GRAF E CALIGR								
	Nº do MINILIVROS								
Testes	DADOS DOS TESTES (Só serão preenchidos no mês que houver aplicação de testes)								
	LP	Nº de alunos avaliados							0
		Nº de alunos acima do mínimo							0
		Percentual de alunos acima do mínimo	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	MATEM	Nº de alunos avaliados							0
		Nº de alunos acima do mínimo							0
		Percentual de alunos acima do mínimo	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
	CIÊNCIAS	Nº de alunos avaliados							0
		Nº de alunos acima do mínimo							0
Percentual de alunos acima do mínimo		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	
Reuniões Planejamento	Nº de reuniões previstas								
	Nº de reuniões que o professor participou								

ATENÇÃO! Fórmula - preenchimento automático

