

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SAMÁRA ASSUNÇÃO VALLES JORGE**

**O IDEB E A META 7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2021):  
REPERCUSSÕES NO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

**CÁCERES-MT**

**2021**

**SAMÁRA ASSUNÇÃO VALLES JORGE**

**O IDEB E A META 7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2021):  
REPERCUSSÕES NO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora professora: Dr<sup>a</sup> Marilda de Oliveira Costa.

**CÁCERES-MT**

**2021**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

JORGE, Samára Assunção Valles.

J82o

O Ideb e a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2013-2021): Repercussões no Sistema de Ensino do Município de Cáceres-MT / Samára Assunção Valles Jorge – Cáceres, 2021. 197 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Marilda de Oliveira Costa

Coorientador: Luana Costa Almeida

1. Planos de Educação. 2. Planejamento Educacional. 3. Ideb. 4. Secretaria Municipal de Educação de Cáceres. I. Samára Assunção Valles Jorge. II. O Ideb e a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014-2021): Repercussões no Sistema de Ensino do Município de Cáceres-MT.

CDU 37.014.5(817.2)

**O IDEB E A META 7 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-20214):  
REPERCUSSÕES NO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE  
CÁCERES/MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

**Dr.(a). Marilda de Oliveira Costa (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)**

---

**Dr(a) Luana Costa Almeida (Coorientadora – PPGE/UFSCar)**

*João Ferreira de Oliveira*

---

**Dr. João Ferreira de Oliveira (Membro Externo – PPGE-FE/UFG)**

*Ângela Rita Christófolo de Mello*

**Dr.(a). Ângela Rita Christófolo de Mello - (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)**

APROVADA EM: 26/08/2021

***Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida, pela estrutura física e psicológica que me deram condições de concretizar esta dissertação.***

*À minha orientadora por toda orientação desde a graduação enquanto bolsista e agora como orientadora no mestrado. Nestes anos tenho aprendido com a sua integridade, seriedade e comprometimento com a profissão e estudos. Sou grata pelo apoio, pedaladas que terminaram em longas conversas, diálogos e parceria. Pelas discussões construtivas neste percurso de pesquisa, pelas palavras de incentivo e motivação.*

*Agradeço pela oportunidade de ser coorientada pelo profissionalismo e competência da Luana Almeida, que sempre teve um olhar atento e minucioso com a minha escrita.*

*Ao meu esposo, pela parceria de sempre, companheirismo, compreensão e paciência com a minha ausência durante as longas tardes e noites de estudo. Por cuidar e zelar tão bem de mim e do nosso filho.*

*Agradeço à minha mãe, que sempre me apoiou em tudo, por ter cuidado da minha família com tanto amor e carinho durante o período em que estive comigo nos dois primeiros anos do Antônio Carlos, proporcionando que eu pudesse fazer as aulas presenciais.*

*Agradeço aos meus irmãos, sogros, cunhados e cunhadas pelo apoio e por acreditarem que eu conseguiria finalizar mais essa etapa da minha formação.*

*Aos meus amigos e amigas por toda a força, apoio psicológico, pelos encontros, risos e conversas.*

*Agradeço pelas contribuições da banca externa na figura do professor João Ferreira de Oliveira que acompanha o meu processo desde a graduação, como orientador de pesquisa OBEDUC, orientador de trabalho de conclusão de curso, trabalho na Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação e agora como membro da banca externa de mais uma etapa que concluo na minha caminhada. Pelo olhar atencioso, pela pessoa que é, única e humana.*

*Agradeço às contribuições da banca interna, realizadas pela professora Angela Rita Christófolo de Mello, na sensibilidade e atenção minuciosa com a minha escrita.*

*Agradeço aos membros do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unemat pelo acolhimento e amorosidade comigo. Aos professores que tive o privilégio de ser aluna, de fazerem parte e testemunhas do meu processo de aprendizagem.*

*Depois de tudo*

*De tudo ficaram três coisas:*

*A certeza de que estamos sempre a começar...*

*A certeza de que é preciso continuar...*

*A certeza de que podemos ser interrompidos antes de  
terminar.*

*Por isso devemos:*

*Fazer da interrupção um caminho novo...*

*Da queda um passo de dança...*

*Do medo uma escada...*

*Do sonho uma ponte...*

*Da procura um encontro.*

*(Fernando Pessoa)*

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo identificar e compreender as iniciativas que o município de Cáceres tem desenvolvido para atender o Ideb e a meta 7 do PNE 2014-2024. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, tendo como *lócus* a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres - SME; constou de realização de entrevista semi-estruturada aplicada aos sujeitos que participaram da elaboração, monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Cáceres e acompanhamento da implementação de programas de organizações privadas pela SME, destinados ao alcance do Ideb e da melhoria da qualidade educacional da rede municipal, analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (1979). Dentre os autores selecionados para o aporte teórico metodológico que deu sustentação às análises destacam-se: pesquisa dialética (GAMBOA, 2006; CURY, 2000); crises do capital e alternativas de superá-la, concepção e papel de Estado pós reformas neoliberais (NETTO, 2012; MESZÁROS, 2002, 2011; (CHESNAIS, 2009, 2013; COSTA, 2011, 2019; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2012; ANDERSON, 1995; BORÓN, 1999; POCHMANN, 2013, 2017), sobre o Neodesenvolvimentismo no Brasil (CÊPEDA, 2012; FIORI, 2019), Qualidade e avaliação educacional (GENTILI, 1996; FREITAS, 2018; SORDI, 2012), Planejamento educacional e planos nacionais (FONSECA, 2013; FERREIRA, 2013; DOURADO, 2010, 2011, 2019), Privatização do currículo (ADRIÃO, 2009, 2016, 2018). Foram analisados os documentos referentes a elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de Cáceres - PME, bem como processos de monitoramento e avaliação, em 2017. Buscou-se averiguar a relação com a meta da qualidade proposta no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e as ações da SME. Os resultados encontrados apontam que a aprovação do PME ocorreu por meio de embates, vetos e conflitos, e que a SME, em nome da qualidade educacional focada na melhoria dos indicadores, tem optado pela privatização do currículo e da gestão da rede municipal de ensino, ao adotar o material apostilado na educação infantil pela empresa Positivo e o assessoramento da gestão escolar pelo projeto Aviva Escola, pela empresa Falconi. Além de políticas de *accountability* ao aprovar as leis municipais de nº 2.694, em 9 de outubro de 2018 e nº 2.700, em 29 de outubro de 2018 responsabilizando a escola e o trabalho docente pelo aprendizado e qualidade da educação. Tais iniciativas vêm fortalecendo o mercado educacional em detrimento de uma gestão escolar democrática local e do direito ao conhecimento via um currículo diversificado; o município procura atender a Meta 7 do PME, ou seja, atingir o Ideb projetado até 2021, por meio da imposição e execução de projetos externos à realidade local, de caráter neotecnicista, de modo a contribuir para a privatização da educação.

**Palavras-chave:** Planos de Educação. Planejamento Educacional. Ideb. Secretaria Municipal de Educação de Cáceres.

## ABSTRACT

The research aimed to identify and understand the initiatives that the municipality of Cáceres has developed to meet the IDEB and target 7 of the PNE 2014-2024. It is a qualitative, documental and bibliographical research, having as locus the Municipal Education Department of Cáceres - SME; it consisted of conducting a semi-structured interview applied to the subjects who participated in the elaboration, monitoring and evaluation of the Municipal Plan of Cáceres and monitoring the implementation of programs by private organizations by the SME, aimed at achieving the IDEB and improving the educational quality of the municipal network. , analyzed in the light of Bardin's (1979) content analysis. Among the authors selected for the methodological theoretical contribution that supported the analyses, the following stand out: dialectical research (GAMBOA, 2006; CURY, 2000); crises of capital and alternatives to overcome it, conception and role of the State after neoliberal reforms (NETTO, 2012; MESZÁROS, 2002, 2011; CHESNAIS, 2009, 2013; COSTA, 2011, 2019; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2012; ANDERSON, 1995; BORÓN, 1999; POCHMANN, 2013, 2017), on Neodevelopmentalism in Brazil (CÊPEDA, 2012;, FIORI, 2019), Quality and educational evaluation (GENTILI, 1996), (FREITAS, 2018), (SORDI, 2012), Educational planning and national plans (FONSECA, 2013; FERREIRA, 2013; DOURADO, 2010, 2011, 2019) , Privatization of the curriculum (ADRIÃO, 2009, 2016, 2018). Documents relating to the preparation and approval of the Municipal Education Plan of Cáceres - PME were analyzed, as well as monitoring and evaluation processes in 2017. We sought to investigate the relationship with the goal of quality proposed in the National Education Plan - PNE (2014-2024) and the actions of the SME. The results found so far indicate that the approval of the PME occurred through clashes, vetoes and conflicts, and that the SME, in the name of educational quality focused on improving the indicators, has opted for the privatization of the curriculum and management of the municipal network. of teaching, by adopting the material used in early childhood education by the company Positivo and the advice on school management by the Aviva Escola project, by the company Falconi. In addition to accountability politics by approving municipal laws No. 2.694, on October 9, 2018 and No. 2.700, on October 29, 2018, making the school and teaching work responsible for learning and quality of education. Such initiatives have been strengthening the educational market to the detriment of democratic local school management and the right to knowledge via a diversified curriculum; the municipality seeks to meet SME's Target 7, that is, reach the projected IDEB by 2021, through the imposition and execution of projects external to the local reality, of a neotechnicist character, in order to contribute to the privatization of education.

**Keywords:** Education Plans. Educational Planning. Ideb. Cáceres Municipal Department of Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AILE – Avaliações Internacionais de Larga Escala

AIP – Avaliação Institucional Participativa

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

CEFAPRO – Centro de Formação de Professores

CF – Constituição Federal

CMEC – Conselho Municipal de Educação de Cáceres

CPA – Comissão Própria de Avaliação

ETS – Educational Testing Service

EUA – Estados Unidos da América

FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

Fesp-SP – Fundação Escola de Sociologia e Política

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FPME – Fórum Municipal de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUFP – Fundação Universidade de Passo Fundo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFMT – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

INEP – Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia UFPR - Universidade Federal do Paraná

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – ministério da Administração e Reforma do Estado

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MT – Mato Grosso

NRF – Novo Regime Fiscal

NSC – Nível Socioeconômico e Cultural

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não governamental

OPNE – Organização Pública Não Estatal

OS – Organização Social

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEE – Plano Estadual de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partidos dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QTE – Qualidade Total em Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SSPM - Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Cáceres-MT

SME – Secretaria Municipal de Educação

TPE – Todos pela Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Ideb observado e metas projetadas por etapa educacional Nacional.....	17
Tabela 02 - Quantidade de trabalhos publicados no banco de teses e dissertações da Capes por descritores.....	27
Tabela 03 - Organização dos descritores Ideb, qualidade na educação básica e qualidade da educação básica por ano de publicação (2008-2019) após filtro no Banco de Dados da Capes.....	28
Tabela 04 - Desempenho histórico do Brasil no Pisa e projeções a partir do PNE 2014-2024.....	71
Tabela 05 - IDEB observado e projeções para as escolas municipais com anos iniciais do ensino fundamental (5º ano) do Município de Cáceres-MT de 2007 até 2019.....	106
Tabela 06 - Ideb das Escolas municipais de Cáceres-MT: anos finais do ensino Fundamental, 8ª série (9º ano) – 2007 a 2019.....	108
Tabela 07 - Série histórica de docentes na rede municipal de Cáceres-MT de 2008 a 2019	125
Tabela 08 - Número geral de matrículas na rede municipal de Cáceres-MT no período de 2008 a 2019.....	129
Tabela 09 - Número de matrículas na rede municipal – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental de 2008 – 2019.....	130
Tabela 10 - Recursos recebidos do governo Federal para execução de programas no município de Cáceres: de 2008 a 2018.....	130
Tabela 11 - Material adquirido pela Secretaria Municipal de Cáceres-MT e os valores pagos à empresa Positivo .....	140
Tabela 12 - Ideb observado e metas projetadas para o município de Cáceres-MT nas etapas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental de 2008 a 2019.....	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Tema qualidade da educação básica no PNE 2014-2024.....	19
Quadro 02 - Trabalhos selecionados do Banco de Dados da Capes relacionados a avaliações de larga escala.....	28
Quadro 03 - Insumos e recursos monetários denominados necessários para um Padrão de Qualidade de Referência (PQR).....	59
Quadro 04 - Modelos de avaliações da educação básica no Brasil: ANA, Aneb e Anresc	71
Quadro 05 - Eixos e parágrafos – Documento Referência “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” .....	93
Quadro 06 - Histórico de prefeitos e ex-secretário(a)s municipais de Educação de Cáceres-MT no período de 2008-2019.....	101
Quadro 07 - Ações relacionadas aos processos de avaliação no Brasil.....	107
Quadro 08 - Categorias elencadas a partir das falas dos sujeitos nas entrevistas.....	110
Quadro 09 - Tema da qualidade no PME 2015-2025 de Cáceres-MT.....	115
Quadro 10 - Estratégias da meta 6 alcançadas na primeira avaliação do PME de Cáceres-MT.....	119
Quadro 11 - Alterações nas estratégias da meta 7 após o processo de avaliação do PME de Cáceres-MT em 2017.....	120
Quadro 12 - Planejamento do PME 2015-2025 de Cáceres-MT.....	123
Quadro 13 - Proposta dos materiais ofertados pela Editora Positivo a serem trabalhados com crianças do Pré II (4 e 5 anos) .....	139
Quadro 14 - Escolas atendidas pelo projeto Aviva Escola, no ano de 2019, no município de Cáceres-MT.....	144
Quadro 15 - Categoria qualidade da educação e avaliação e relações público-privadas.....	149

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Cáceres-MT.....	100
Figura 2 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT.....	128
Figura 3 - Figura ilustrativa do material Sistema de Ensino Aprende Brasil entregue aos alunos do Pré II das escolas públicas municipais de Cáceres-MT.....	139
Figura 4 - Funções dos agentes de gestão no Município de Cáceres-MT .....	145

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E BASE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
BALANÇO DE PRODUÇÃO.....	26
<b>1 CRISES, REORGANIZAÇÃO DO CAPITAL E REDUÇÃO DO PAPEL DO ESTADO PARA OS DIREITOS SOCIAIS.....</b>	<b>35</b>
1.1 CRISES DO CAPITAL E REORGANIZAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NO BRASIL.....	35
1.2 ESTADO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA CRISE ECONÔMICA MUNDIAL A PARTIR DOS ANOS 2000 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	45
<b>2 CONCEPÇÕES DE QUALIDADE, INFLUÊNCIA EXTERNA NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E INDICADORES DE QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>53</b>
2.1 INFLUÊNCIA EXTERNA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	53
2.2 QUALIDADE TOTAL <i>VERSUS</i> QUALIDADE SOCIAL REFERENCIADA.....	60
2.3 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL: DESDE A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 A 2019.....	64
2.4 INDICADORES DE QUALIDADE: O PAPEL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, PISA E IDEB.....	67
<b>3 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000.....</b>	<b>75</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	75
3.2 O PLANEJAMENTO NO SETOR EDUCACIONAL BRASILEIRO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS.....	76
3.3 TRAJETÓRIA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (PNE 2001 A 2010 – 2014 A 2024) .....	88
<b>4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO, IDEB E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES-MT.....</b>	<b>99</b>
4.1 O MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT E A ORGANIZAÇÃO DO SEU SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.....	99
4.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES-MT: DELIMITAÇÕES	

DE QUALIDADE E RELAÇÃO COM A META 7 DO PNE (2014-2024) .....	110
4.3 INICIATIVAS VOLTADAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA <i>VERSUS</i> QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	124
4.4 INICIATIVAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES-MT PARA CUMPRIMENTO DO IDEB DA META 7 DO PNE (2014-2024): POLÍTICAS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> E RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS EM DESTAQUE.....	132
4.4.1 Sistema de Ensino Aprende Brasil.....	134
4.4.1.1 SABE e sua relação com o município de Cáceres-MT.....	136
4.4.2 Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A. (FALCONI Consultores de Resultado) .....	141
4.4.2.1 Consultoria Falconi no Município de Cáceres-MT.....	142
4.4.3 Políticas de <i>accountability</i> no município de Cáceres-MT.....	147
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE A - Entrevista.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE B - Alinhamentos da meta 7 e os Planos: Nacional - Estadual – Municipal....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO A - Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e suas estratégias conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO B - LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CÁCERES.....</b>	<b>190</b>



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida na linha de formação de professores, políticas e práticas pedagógicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O interesse pela pesquisa se deu a partir das inquietações enquanto participante do projeto “O Planejamento Educacional no Estado e Municípios Matogrossenses: do Plano Estadual ao Plano Municipal de Educação”, desenvolvido pelo Grupo de estudo e pesquisa em Planejamento, Política e Gestão da Educação, coordenado pela professora Doutora Marilda de Oliveira Costa, que tem como objetivo analisar o processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação em seis municípios mato-grossenses, de forma a identificar sua articulação com o Plano Nacional de Educação - PNE e o Plano Estadual de Educação - PEE e as contribuições desse processo para o planejamento da educação nos municípios no que se refere a: financiamento, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público e a qualidade da educação municipal, no período de 2008 a 2018. Chamou atenção investigar a meta da qualidade proposta no PME de Cáceres-MT, no sentido de investigar as iniciativas da SME do Município voltadas para atender a meta da qualidade em consonância com o PEE de Mato Grosso.

No desenvolver da pesquisa definimos previamente duas categorias de análise: planejamento, qualidade da educação e avaliação; a estas somou-se uma nova categoria que emergiu dos dados empíricos: “relação público e privado”, totalizando três categorias identificadas na rede municipal de educação de Cáceres-MT.

Acreditamos que esta pesquisa tem relevância política e social de modo a fortalecer a discussão a respeito da avaliação externa dentro das escolas e como as iniciativas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação - SME podem ou não contribuir com a qualidade educacional, a qual defendemos como qualidade socialmente referenciada<sup>1</sup>. Esta pesquisa poderá contribuir com os profissionais que vivenciam a cobrança por resultados a partir de um olhar exclusivamente externo à escola, sem uma conexão mais direta com todo o trabalho pedagógico e a gestão da escola e o Nível Socioeconômico e Cultural – (NSC) do Estudante. Visto que, a qualidade da educação deve ser analisada interna e externamente à escola, considerando as dimensões extraescolares e intraescolares que envolvem capital econômico,

---

<sup>1</sup> Almeida e Betini (2016), Aranda e Lima (2016), Carreiro (2017), Dourado e Oliveira (2009), Schneider e Nardi (2013), Silva (2009), Azevedo e Aguiar (2016), Sordi (2017), Oliveira e Araujo (2005), Gentili (1996).

social e cultural, assim como, “condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e acesso, permanência e aprendizagem significativa.” (DOURADO *et al.*, 2016, p. 119-120).

O conceito e o discurso sobre a qualidade da educação vêm ganhando espaço nos estudos realizados pelos organismos internacionais, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) (STÊNICO, 2019), dentre outros, ao influenciar nas políticas públicas educacionais via projetos educativos, apresentando consenso de que, para aferir a qualidade é necessário a “vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007. p. 12). Apesar de terem estes pontos em comum, eles também possuem as suas variações. Para a Unesco (2003), por exemplo, qualidade da educação se refere a um conceito normativo e multifatorial com dimensões correspondentes à filosofia, à pedagogia, à cultura, à sociedade e à economia.

O termo qualidade, por ser um conceito que envolve diversas dimensões e se desenvolve em contextos históricos diversos, que se alteram ao longo dos anos conforme as demandas e exigências sociais em curso, requer atenção e compreensão do período histórico no qual se insere (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, o debate da qualidade perpassou por quatro dimensões desde a Constituição Federal de 1988: a primeira dimensão da qualidade esteve focada na oferta insuficiente do ensino, a segunda nas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental, a terceira na generalização de sistemas de avaliação baseados em testes/índices padronizados e por último apresentado por Libâneo (2016), na defesa da qualidade social e pedagógica, na construção de uma escola socialmente justa, com avaliação democrática, formativa, diagnóstica, escola com gestão democrática e por uma escola de tempo integral.

Na educação como campo de disputas de concepções diferentes, o significado do que seria qualidade tem sido disputado, estando em jogo tanto uma qualidade voltada à ideia da qualidade total quanto à ideia da qualidade socialmente referenciada. Nesta disputa, o conceito de qualidade vinculado a medição por meio de programas de avaliação da aprendizagem vem ganhando espaço e fica marcante no campo educacional brasileiro ao ser inserido no Planejamento Educacional Nacional, tal como ficou evidenciado na elaboração do PNE (2014-

2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com a permanência do Ideb como indicador para medir a qualidade da educação nacional, dentre outros temas presentes, como a gestão democrática, financiamento da educação, educação especial, gênero e sexualidade reverberando na elaboração dos Planos nas demais esferas de governos.

O debate sobre o indicador de qualidade da educação básica ganhou destaque na elaboração dos marcos regulatórios, Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, Plano de Ações Articuladas – PAR, PNE (2001-2010; 2014-2024), elaborados como modelo de planejamento educacional, que envolve também relações de poder e forças contraditórias. O Ideb, criado no governo do Partido dos Trabalhadores-PT, no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), se insere numa perspectiva ambígua de gestão democrática e participativa presente da proposta do PAR, “com o propósito de tornar possível o monitoramento de escolas com alunos de baixo desempenho” (BARBOSA; MELLO, 2021, p. 434), que surge meio a essa ambiguidade que ora o planejamento envolve “concepções centradas na lógica gerencial, técnica, instrumental e ora coloca em evidência fundamentos da lógica da gestão democrática, participativa” (SILVA; GONÇALVES, 2020, p.57).

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) em 2007, durante a presidência de Reynaldo Fernandes, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de resultados que combina as informações “desempenho” e “fluxo” para a composição do índice. O desempenho é aferido a partir da proficiência dos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental nos exames/testes realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb - antiga prova Brasil) nas áreas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, e o fluxo a partir das informações sobre o rendimento escolar (defasagem idade-série e reprovação). O cruzamento do desempenho e do rendimento escolar permite definir uma média por escolas e redes de ensino. Em âmbito nacional, o Ideb projeta uma média a ser alcançada, conforme pode ser observado na tabela 01, a qual também é construída por rede e instituição de ensino.

Tabela 01 - Ideb observado e metas projetadas por etapa educacional Nacional

ETAPA EDUCACIONAL	IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2.	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5

ENSINO MÉDIO		3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
--------------	--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2020).

No entanto e de forma pouco afeita à qualidade socialmente referenciada, como explicitam Almeida, Dalben e Freitas (2013), a suposta qualidade aferida pelo Ideb tem servido mais para gerar competição entre redes e escolas que efetivamente para a promoção de um trabalho que vise e promova a ampliação do direito à educação e a melhoria do ensino ofertado. Embora já não de forma oficial há bastante tempo, os resultados apresentados servem para a constituição de *rankings* entre escolas e sistemas de ensino. A forma como os dados são disponibilizados e utilizados possibilita a competição entre redes públicas de ensino, municipais e estaduais, assim como promove um reducionismo na gestão e no currículo escolar pela busca de focalização naquilo que é avaliado.

Além das questões mencionadas, outro efeito da forma como os resultados vêm sendo utilizados é a culpabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes nas avaliações, sem levar em consideração outros fatores que influenciam nos resultados, como valorização profissional e Nível Socioeconômico e Cultural do Estudante (NSC).

Além disso, e não menos importante, o ranqueamento dos resultados entre cidades e estados tem ocasionado a compra de programas, consultorias, projetos e materiais estruturados, propagados e vendidos como solução para o baixo desempenho dos estudantes nos testes. Realidade que já vem sendo analisada tanto do ponto de vista da relação público-privada (PINTO; ADRIÃO, 2016; ADRIÃO *et al.*, 2009, 2016; IEAL, 2018) quanto da dimensão pedagógica (FREITAS, 2007).

Levando em consideração as dimensões/condições que envolvem a qualidade da educação, a pesquisa tem como problemática: abordar o Ideb e as iniciativas desenvolvidas pela SME de Cáceres para atender a meta da qualidade educacional, proposta no PNE, e se estão em consonância com o PEE de Mato Grosso e o PME do município de Cáceres dentro do período de 2008 a 2019.

Os Planos abordam diversas diretrizes, metas e estratégias que deveriam ser atingidas a partir da cooperação entre os entes federados, cabendo aos gestores federais, estaduais e municipais a adoção de medidas governamentais para alcançarem as metas do PNE, de modo a garantir o direito à educação e a qualidade da educação básica.

Visto que o PNE, organizado em quatro eixos estruturantes, traz num dos eixos as metas (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11), como as “metas para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação

da escolaridade e das oportunidades educacionais” (DOURADO, 2016). O PNE também explicita em vários momentos o tema qualidade para a educação básica, observado no quadro a seguir.

Quadro – 01 Tema qualidade da educação básica no PNE 2014-2024

Artigo/Meta	Caput/Inciso/Estratégia/Anúncio	Categoria
Artigo 2º	V melhoria da qualidade de educação	Educação Básica e Superior
	VIII padrão de qualidade e equidade	Financiamento
Meta 1	1.6 e 1.15) parâmetros nacionais de qualidade	Educação infantil
Meta 2	2.11) garantida a qualidade	Ensino fundamental
Meta 3	3.12) garantida a qualidade	Ensino Médio
Meta 4	4.14) definir indicadores de qualidade	Educação Especial
Meta 7	Caput -Fomentar a qualidade	Educação Básica
	7.4) melhoria contínua da qualidade educacional (IDEB)	
	7.5) metas de qualidade estabelecidas para a educação básica (PAR)	
	7.7) avaliação da qualidade	Ensino Fundamental e Médio
	7.8) desenvolver indicadores específicos avaliação da qualidade	Educação Especial
	7.13 Qualidade e Tecnologia–INMETRO (Transporte Escolar)	Educação no Campo
	7.21) parâmetros mínimos de qualidade (infraestrutura, recursos pedagógicos) e melhoria da qualidade do ensino	Educação Básica
	7.31) melhoria da qualidade educacional (saúde)	Profissionais da Educação
7.35) garantir a qualidade	Educação Básica (iniciativa privada)	
Meta 11	Caput -a qualidade da oferta 11.3) padrão de qualidade; 11.8) avaliação da qualidade	Educação Profissional

Fonte: elaborado pela autora a partir do PNE 2014-2024. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acessado em: 11 de jul. 2021.

O exercício de abordar a quantidade de vezes que a palavra qualidade aparece no PNE, implica acreditar que a qualidade se tornou referência para a elaboração das estratégias nos planos estaduais e municipais. De modo que, este mesmo movimento será tratado no PME de Cáceres/MT na seção quatro desta dissertação.

Como referência para a criação de políticas públicas na área educacional no intuito de consolidar um sistema educacional de qualidade, o PNE (2014-2024) exigiu em seu artigo 8, inciso II, que estados e municípios adequassem ou criassem seus respectivos Planos em articulação com a proposta nacional no prazo de um ano, a partir de sua aprovação. Tal exigência contribuiu para que o Plano Estadual de Mato Grosso/MT – PEE fosse reelaborado e aprovado pela Lei nº 5.949, em 24 de junho de 2014 e exigiu a criação do Plano Municipal de

Educação de Cáceres-MT elaborado e aprovado em forma da Lei nº 2.482, de 22 de junho de 2015, constituindo-se em conjunto os documentos de referência para assegurar o direito e a qualidade da educação básica do Estado de Mato Grosso, de forma geral, e, em especial, do município de Cáceres-MT.

Neste sentido, a meta 7 do PNE (2014-2024) pode corroborar para este movimento ao indicar como norte da busca por qualidade exatamente o cumprimento das médias projetadas pelo Ideb:

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 31).

Composta por 36 estratégias, o objetivo da meta 7 é alcançar até 2021 a média 6,0 considerada a média da qualidade educacional em termos de proficiência e taxa de aprovação dos países membros da OCDE.

Desde então, o Estado de Mato Grosso adequou o seu Plano e o município de Cáceres-MT que, desde a sua fundação, em 6 de outubro 1778, enquanto Vila de São Luiz de Cáceres, passou a compor um dos 141 municípios do Estado de Mato Grosso-MT. Com o Índice de Desenvolvimento Humano do Município – IDHM em 0,708 (IBGE, 2010), conforme último censo demográfico, o município tem apresentado progressão nas áreas de saúde, renda e educação, em comparação ao censo de 2000, em que o IDHM era de 0,586, buscando atender a média dos 94.861 mil habitantes distribuídos nos 24.538,591km<sup>2</sup> de extensão (IBGE, 2020); elaborou e aprovou o seu primeiro Plano, buscando, em consonância com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE-MT) e o Plano Nacional de Educação (PNE), criar metas e estratégias para atingir a meta 7 com grande foco na média projetada do Ideb.

O município de Cáceres conta com 64 instituições públicas escolares, 17 escolas estaduais na rede estadual, 39 escolas públicas municipais, destas 25 localizadas na área urbana e 14 na área rural (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2019). O sistema municipal de ensino é responsável por 19.834 (84,93%) matrículas dos 23.353 alunos matriculados no município de Cáceres-MT. O que remete à necessidade de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no município, incluindo as duas redes que ofertam educação básica.

Porém, de início chamou-nos atenção as políticas de *accountability*, com a criação das Leis Municipais: Lei nº 2.694, de 9 de outubro de 2018, ao instituir o programa de incentivo “Aluno Nota Dez”, válido para os alunos do 5º ao 9º da rede municipal de ensino do Município

de Cáceres-MT, e a Lei nº 2.700, de 29 de outubro de 2018, que institui a obrigatoriedade das escolas públicas de ensino fundamental e médio a divulgarem sua nota no Ideb na porta da escola. Iniciativas do legislativo e sancionadas pelo Prefeito Municipal do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), na época sem debate com a comunidade escolar e local. Na seção IV, específica da pesquisa empírica, aprofundaremos a exposição e análise desse tema, já que o Conselho Municipal de Educação (CME-CAC) provocou uma Audiência Pública na Câmara Municipal para debater o tema, em dezembro de 2018.

Neste sentido, a pesquisa ora aqui apresentada detectou que a prefeitura de Cáceres-MT via sua Secretaria Municipal de Educação contratou também serviços do setor privado, que são também abordados na seção IV desta dissertação, colocando em risco a educação como direito e bem público, gratuito, laico e de qualidade social. Segundo Freitas (2018), na dimensão da relação público-privado, “o privado não lida com direitos, lida com mercado” em busca de resultados, cumprimento de metas, reformas educacionais, avaliações em busca da qualidade. Que conseqüentemente gera efeitos colaterais destrutivos que atingem professores, estudantes e indiretamente, aos pais. Na dimensão pedagógica, podemos afirmar que tal situação impõe uma barreira pedagógica que impede que os professores se dediquem à aprendizagem integral, crítica, reflexiva e humana de seus estudantes, ao passo que se tornam cumpridores de programas para atingir metas.

Para desenvolver a pesquisa empírica, optamos pela abordagem qualitativa que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83), que foi primordial para estudar o Ideb, a meta 7 do PNE e, sobretudo, a meta da qualidade presente no Plano Municipal da educação básica adotados pelo Estado como política pública, propostos como lógica regulatória que se consolida nos estados e municípios. Este permitiu investigar a problemática desta pesquisa que foi compreender as formas de consolidação destas regulações no Município de Cáceres-MT, analisando as iniciativas desenvolvidas pela SME, visando atender o Ideb projetado para o município tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação Básica proposta no PNE (2014-2024).

## PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada está pautada na abordagem qualitativa, apoiada no método crítico, “por estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Assim, com o propósito de encontrar explicações sobre a realidade da cidade escolhida como *lócus* da pesquisa, levando em consideração que as tomadas de decisões e os diversos discursos em nome da qualidade, sobretudo de viés economicista, têm adentrado no campo educacional de modo a alterar concepção da gestão democrática, a organização escolar, o currículo, o financiamento, a prática pedagógica da escola, a valorização do trabalho docente, nas formas de ser e estar professor/a.

A opção pelo método de pesquisa crítico-dialético parte do princípio que a abordagem qualitativa prima pela compreensão dos fenômenos, nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos.

As pesquisas crítico-dialéticas [...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade [...]. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política. (GAMBOA, 2000, p. 97).

Partindo do fundamento de que a realidade faz parte de uma construção histórica, para compreender a política pública de avaliação, em larga escala destinada à Educação Básica, e suas implicações no campo educacional, é necessário primeiramente analisar o papel do Estado e o que está por trás de suas ações implementadas, ou seja, interpretar o que está posto nos documentos confrontando-os com materialização na realidade.

Segundo Gamboa (2006, p. 98), o método dialético se justifica em estudar a educação escolar, as relações entre educação e sociedade, as relações entre teoria e prática, além de revelar a problemática da ideologia, das relações de poder das classes dominantes sobre a escola. Neste sentido, é preciso compreender que as políticas educacionais brasileiras que norteiam as avaliações e reformas educacionais são impulsionadas por organismos internacionais (fazendo parte de um todo maior) que acabam por conduzir e impor as suas condições para então financiar recursos para o país. O que, de fato, interfere no interior da escola, *lócus* onde o aprendizado acontece.

Este tipo de enfoque busca perceber o fenômeno no seu processo histórico, nas suas inter-relações com outros fenômenos, na busca pela compreensão do processo de transformação, contradição e potencialidades de mudança. Para Gamboa (2006, p. 113), “o homem conhece para transformar”, livrando-se das alienações, criticando os determinantes econômicos, sociais e históricos, parte-se para a ação- transformadora.

O homem é um ser social que, ao mesmo tempo que aprende, ensina, modifica, ele também é modificado pelas interações sociais. Ao produzir conhecimento, o homem passa por transformação. Nesse contexto, a sua relação com o objeto se dá de forma relacional, o método crítico dialético privilegia essa relação entre sujeito e objeto, pois os dois passam por mudanças e transformações ao mesmo tempo, durante o processo investigativo.

A educação tem um importante papel durante este processo, mesmo sendo contraditória em vários elementos “a educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista” (CURY, 2000, p. 71), por um lado defendemos a educação de qualidade social, democrática, justa e, por outro lado, nos deparamos com o avanço do mercado sobre a educação, privatizando-a, mercantilizando-a em defesa da qualidade total. Para Dias (2015), a educação não é um campo que pode ser representado de modo linear e mecânico, pois seu caráter é relacional; tudo está ligado, ao mesmo tempo que ela contribui para a negação e perda da burguesia, ela também contribui para a sua reprodução; é terreno de luta, que inclui e exclui, une e opõe. Neste contexto, a categoria da totalidade explicitada por Cury (2000) define que o homem não busca somente uma compreensão particular do real. É preciso compreender o fenômeno dialeticamente, buscando entender suas partes, para se chegar ao todo e entender o todo para compreender as partes.

Neste sentido, a educação:

[...] expressa uma totalidade de contradições, superadas e atuais, que se relacionam reciprocamente com as esferas do real em seu processo de mediação aberto a todas as relações (sociais, de produção, político-ideológico) na busca da compreensão global do fenômeno educativo. (DIAS, 2015, p. 25).

Segundo Cury (2000), a categoria da contradição é a base da dialética, ao refletir o movimento do real que, por sua vez, é contraditório e expressa uma relação de conflito. Os fenômenos materiais, presentes na realidade, só podem ser compreendidos pela sua negação, pelo que ele não é. Nesse sentido, a categoria da totalidade remete ao sentido de que nenhum fenômeno se encontra isolado, pelo contrário, se insere numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos (GAMBOA, 2006, p. 83), ligado pelas partes para se chegar ao todo e vice-versa, como é o caso das políticas públicas que, na argumentação de

Boneti (2007, p. 74), “resultam da dinâmica de jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

A educação como parte integrante da totalidade das relações sociais só pode ser compreendida a partir das múltiplas relações e interações com a realidade social mais ampla. Isso não implica que o fenômeno educacional para ser explicado e compreendido deva partir de uma relação com a totalidade absoluta, mas relativa.

Outro caminho possível para entender o todo na dialética, segundo Gamboa (2006, p. 86), está no levantamento dos dados empíricos sobre determinada realidade ou fenômeno a partir da sensação e percepção do sujeito, que, após a articulação dos dados objetivos e interpretados pelo sujeito, passa a ter uma visão da realidade empírica. Portanto, “quando o sujeito percebe uma determinada realidade, faz uma leitura da mesma, segundo seus interesses, de acordo com uma ótica determinada e uma perspectiva de interpretação”. O resultado desta leitura, síntese, denomina-se a construção do objeto. Esse processo se justifica com a compreensão de que todo sujeito passa por metamorfoses durante o processo: “os sujeitos curiosos e indagadores que existiam antes da sensação e da percepção são transformados com o processo do conhecimento” (GAMBOA, 2006, p. 83).

Neste sentido, na busca de compreender essa dinâmica do jogo que se estabelece no campo das relações de poder e que se constituem em importantes condicionantes para os processos que envolvem a política educacional, sobretudo, a curricular, de avaliação e de gestão interna das escolas, e que visam atender a uma dada lógica societal hegemônica, que aprofundaremos estudos de um dos indicadores de qualidade, criado pelo governo Federal para medir a qualidade do ensino das escolas públicas. Assim, pode-se dizer que o conceito de qualidade educacional construído no Brasil está atrelado às características de uma sociedade de consumo, ligada aos efeitos econômicos manifestos em justificativas mercadológicas e que tem, de certo modo, permitido um esvaziamento no sentido de educação pública de qualidade, ou mesmo embaralhado esta categoria.

Em conformidade com algumas políticas globais para a área educacional, o Brasil criou o Ideb em 2007, que leva em consideração os conceitos de fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação da prova Brasil, além de ser o índice definido como critério-chave para mensurar a qualidade da educação básica no PNE 2014-2024.

Entretanto, pesquisadores e educadores têm questionado o Ideb como instrumento para medir a qualidade, considerando que esses dois elementos são insuficientes para

determinar a qualidade educacional, visto que existem outros fatores não considerados na composição do Índice e que implicam na qualidade da educação, como por exemplo, o nível socioeconômico e cultural dos alunos (NSC). A este somam-se “formação docente, valorização profissional, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura escolar entre outros”, como apontam Chirinéa e Brandão (2015, p. 461), que não podem ser ignorados no processo de avaliação da melhoria da qualidade.

Os resultados do Ideb têm ocasionado uma disputa no campo educacional, de modo a inspirar a competição entre sistemas de ensino, escolas e gestores, como se fossem responsáveis somente delas a qualidade da educação e não responsabilidades que caberiam ao poder público. Visando bons resultados no Ideb, secretarias de estado de educação têm instituído políticas de desempenho, como bonificação ao professor mediante ao bom desempenho dos alunos nas avaliações externas. Conseqüentemente, visam pressionar os docentes e responsabilizá-los pelo desempenho dos alunos nas provas, sem considerar outros fatores extremamente importantes, como os fatores sociais, econômicos e culturais, isentando o Estado de suas responsabilidades com a qualidade da educação pública.

Focada em recompensar aos discentes e gestores que conseguem melhores resultados escolares, as palavras

[...] meritocracia, responsabilização, gerenciamento, controle, eficiência, eficácia, racionalidade e resultados são aspectos que norteiam as políticas de recompensa, vistos como mecanismos eficazes do setor privado a serem trilhados pela administração pública como solução para a melhoria dos índices educacionais. (ARAUJO; ALVES, 2015, p. 81).

De acordo com Garcia (2015, p. 59), a política de avaliação externa dentro das escolas tem fortalecido a lógica do mercado de competição, meritocracia e individualismo “[...] sem subsidiar intervenções que levem a transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade” (GARCIA, 2015, p. 74).

Partindo das iniciativas tomadas por gestores governamentais de estados e municípios para atender as 20 metas e 253 estratégias propostas no PNE (2014-2024), aprofundamos o estudo sobre as iniciativas do poder público do município de Cáceres-MT, buscando compreender como se organizou para atender a meta 7 da qualidade da educação proposta no PNE, já que nesta meta o Ideb é apontado para medir a qualidade, a partir dos objetivos específicos: Abordar a literatura que trata sobre o contexto do Estado, qualidade da educação e o contexto dos Planos Nacionais de educação no Brasil desde 1932; Identificar e analisar as estratégias previstas nos Planos Municipais de Educação de Cáceres-MT para atender o Ideb e

a meta 7 de qualidade da educação proposta no PNE (2014-2024); Identificar se existem políticas de *accountability* (responsabilização e prestação de contas) e bonificação proposta pela secretaria de educação do município selecionado dentro do período de investigação; Investigar e descrever se existem outros tipos de iniciativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação que impactam na melhoria da qualidade da educação do município de Cáceres-MT e; Descrever os indicadores utilizados pela secretaria de educação para medir a qualidade da educação básica do município de Cáceres-MT e analisá-lo à luz de categorias selecionadas para o estudo.

Na busca por identificar e compreender as iniciativas que o município de Cáceres-MT tem desenvolvido para atender o Ideb e a meta 7 do PNE 2014-2024 no período de 2008 a 2019, visto que os resultados do Ideb têm impactado dentro do sistema escolar e da rede municipal pública de ensino, a pesquisa se pautou numa investigação de abordagem qualitativa ao levar em consideração não somente os dados censitários do Ideb e sim, a significação que este resultado tem implicado dentro do contexto escolar. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÔRDOVA, 2009, p. 31). Ademais, realizamos um balanço da produção na área visando delinear sua relevância e aproximação com nossa pesquisa, bem como as lacunas existentes e a possibilidade de avançar no estudo da temática.

## BALANÇO DE PRODUÇÃO

Na fase exploratória foi feito o levantamento bibliográfico de livros, periódicos e artigos publicados sobre a temática na plataforma *Scientific Electronic Library Online - Scielo* para auxiliar na construção dos objetivos e do referencial teórico, juntamente com o balanço de produção no Banco Nacional de Teses e Dissertações da Capes, utilizando descritores que permitam filtrar trabalhos sobre a temática de qualidade da educação básica, indicadores educacionais, avaliação externa e Ideb.

Os descritores são fundamentais por permitir uma busca mais próxima com a temática em estudo e para conhecer que produções já foram desenvolvidas, sua relevância e aproximação. Utilizamos no banco de dados de teses e dissertações da CAPES, localizada no *sítio* <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>, descritores com maior aproximação na pesquisa que têm como busca diagnosticar ações que o município de Cáceres-MT tem

desenvolvido para alcançar o Ideb e a meta 7 da qualidade da educação. Neste sentido foi utilizado os descritores, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb; qualidade na educação básica delimitando o período de 2008 a 2019.

Ao buscar os descritores de forma individual, foi possível ter um levantamento significativo da quantidade de pesquisas que envolve os descritores selecionados, como pode ser observado na tabela 2 a seguir:

Tabela 02 - Quantidade de trabalhos publicados no banco de teses e dissertações da Capes por descritores

Descritores	Quantidade de trabalhos no geral	Quantidade de trabalhos filtrados
<b>IDEB</b>	766	170
<b>Qualidade na educação básica</b>	35	14
<b>Qualidade da educação básica</b>	79	3

Fonte: tabela organizada pela autora conforme os dados disponíveis no banco da Capes (2019).

A primeira busca permitiu ter uma noção da quantidade de produções e discussões teóricas realizadas no Brasil sobre os descritores utilizados dentro do período selecionado de 2008 a 2019. Lembrando que as produções científicas anteriores a 2012 não estão disponíveis na plataforma sucupira, permitindo somente o acesso ao título, autor, ano de defesa, tipo de trabalho e biblioteca em que o trabalho está postado, sendo necessários outros caminhos para acesso ao trabalho completo.

A pesquisa pelo descritor Ideb, possibilitou encontrar 766 trabalhos publicados no geral, e, ao usar os filtros (mestrado, doutorado, pesquisas de 2008 a 2019, área de ciências humanas, área de conhecimento educação, área de avaliação educação, área de concentração educação, programa educação), o número baixou para 170, o que possibilitou fazer uma leitura dos títulos que mais se aproximam com a temática em estudo, sendo possível fazer uma seleção de 19 resumos para leitura. Ao pesquisar pelo segundo e terceiro descritor foi utilizado o mesmo tipo de filtro, chegando aos seguintes resultados: o descritor “qualidade na educação básica” pesquisou 35 trabalhos de modo geral e caiu para 14 após o filtro, sendo selecionado 1 resumo para leitura.

O terceiro descritor teve uma pequena diferença na busca de qualidade “na” educação por qualidade “da” educação. A mudança por essa *ligação* acarretou na expansão de 79 resultados no qual foi selecionado 3 resumos para leitura.

Após essa primeira seleção, foi feita uma organização dos trabalhos separados por ano para a leitura dos resumos conforme os descritores na tabela 03 a seguir.

Tabela 03 - Organização dos descritores Ideb, qualidade na educação básica e qualidade da educação básica por ano de publicação (2008-2019) após filtro no Banco de Dados da Capes

DESCRITOR 1	IDEB												
ANO BASE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
TESE	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
DISSERTAÇÃO	-	-	-	-	-	1	2	2	3	4	5	1	18
<b>TOTAL</b>													20
DESCRITOR 2	Qualidade na educação básica												
ANO BASE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
TESE										1		-	1
DISSERTAÇÃO												-	
<b>TOTAL</b>													1
DESCRITOR 3	Qualidade da educação básica												
ANO BASE	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
TESE												-	
DISSERTAÇÃO	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
<b>TOTAL</b>													2

Fonte: elaborado pela autora após o filtro no Banco de Dados da Capes.

Essa organização pessoal permitiu a seleção de 4 (quatro) trabalhos que mais se aproximam da pesquisa em andamento, ficando desta forma os trabalhos selecionados no quadro a seguir.

Quadro 02 - Trabalhos selecionados do Banco de Dados da Capes relacionados a avaliações de larga escala

Título	Autor(a)	Tipo/Ano De Defesa	Instituição
Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais	SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira	Dissertação/2016	Universidade do Vale do Sapucaí
Avaliações em Larga escala e Políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil	CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues	Dissertação/2017	Universidade de São Paulo
Políticas públicas voltadas para a qualidade da Educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a	QUADROS, Neli Helena Bender de.	Dissertação/2008	Fundação Universidade de Passo Fundo

partir do Plano de Desenvolvimento da Educação			
Gestão Escolar: ações que desencadeiam a melhoria do Ideb no Estado do Maranhão	CARREIRO, Felix Barbosa	Dissertação/2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Fonte: levantamento feito pela autora após os filtros no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018).

As dissertações de Silveira (2016); Quadros (2008); Capocchi (2017) e Carreiro (2016) trouxeram aspectos importantes sobre os impactos causados pelas avaliações de larga escala dentro do ambiente escolar. De como os envolvidos na escola, no caso de gestores e professores, têm sido pressionados para estreitar o currículo escolar em função das disciplinas cobradas nos testes de desempenho escolar, como se a qualidade pudesse ser medida somente por testes, sem levar em consideração a aprendizagem no geral e outros fatores elencados acima.

Um aspecto determinante, observado em todas as pesquisas lidas, se refere ao contexto social, cultural e econômico dos alunos e famílias, pois esses contextos aparecem como determinantes para o sucesso ou para o fracasso do aluno na escola. Sendo necessário a implementação de políticas públicas educacionais que levem em conta, não somente a responsabilização dos professores com a qualidade da educação, mas que sejam criadas ações de melhoria no aprendizado dos alunos, que o desempenho se tornará consequência do investimento.

Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 30) ressaltam a importância desta consulta na literatura no início da pesquisa “porque ela fornece subsídios tanto para definir melhor o problema quanto para elaborar o planejamento do trabalho”. A consulta permite observar a quantidade de trabalhos produzidos sobre a mesma temática, a discussão, facilidade ou não de materiais que ajudarão na compreensão dos conceitos e verificar estudos que vêm sendo discutidos ou não sobre ações implementadas por secretarias de educação no intuito de atender a meta 7 proposta no PNE, que tem como objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (PNE, 2014-2024).

Em seguida, foi realizada uma pesquisa documental sobre a legislação que rege a criação do Ideb, aprovação do PNE (2014-2024), planos municipais e de legislações que tratam sobre a qualidade do ensino, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96.

A fase de análise de documentos favoreceu “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, *conceitos*, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2), de modo a compreender como ocorreu o processo de implantação da avaliação em

larga escala e a escolha dos indicadores da qualidade que regulam a qualidade do ensino aprendizagem no contexto escolar.

Num segundo momento, seria realizada a coleta de dados a partir de uma entrevista semiestruturada realizada junto aos sujeitos previamente selecionados de forma presencial. No entanto, por conta da pandemia que atinge o mundo inteiro, com a propagação da COVID-19, que coloca em risco a vida de milhares de pessoas, caso medidas não farmacológicas, como o isolamento e/ou distanciamento social, uso de máscaras, álcool em gel, dentre outras medidas de cunho econômico e a mais importante – a vacinação em massa, não seja feito conscientemente, foi necessário mudar a forma das entrevistas, do modo presencial para ambiente virtual, modo remoto.

Na busca objetiva de priorizar e garantir a segurança e bem-estar dos sujeitos envolvidos, optamos por fazer as entrevistas via *google met*, por ser uma ferramenta online e segura, que possibilita a gravação das falas. A coleta de informações a partir das entrevistas permitiu acesso a informações que deram maior sustentabilidade na pesquisa, ao tentar compreender como as partes, no caso os municípios, se organizam e definem suas ações.

Para contribuir com a pesquisa documental foi realizado entrevistas, que “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.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72). A entrevista foi em formato semiestruturada, composta por um conjunto de questões (ver APÊNDICE A) sobre a temática em estudo, via *google meet* por causa da pandemia causada pela Covid-19. A escolha por este tipo de pesquisa, conforme Gerhardt e Silveira (2009), se refere à liberdade do entrevistado poder compartilhar informações importantes que vão surgindo durante a entrevista. Desta forma, os sujeitos da pesquisa foram selecionados em razão de suas participações no processo de elaboração, materialização, acompanhamento e avaliação da política em análise:

- 1 (um) membro do Conselho Municipal de Cáceres/MT; (desde julho de 2015) responsável por acompanhar o cumprimento das metas do Plano Municipal, já que este possui funções deliberativas, consultivas, normativa, fiscalizadora e de assessoramento à Secretaria Municipal de Educação que, durante a compra dos materiais apostilados da Positivo, não foi consultado e sim comunicado sobre a aquisição.

- 1 (uma) ex-secretária da Secretaria Municipal de Educação (02/01/2013 a 28/12/2016) participou da elaboração do Plano Municipal de educação (2015-2024).

- 1 (uma) representante da equipe técnica de elaboração e monitoramento do PME de Cáceres (2015) (2017). Foi convidada, em 2015, pela Secretária Municipal de Educação para compor a comissão de elaboração de construção do Plano e posteriormente do monitoramento em 2017.

- 1 (uma) Coordenadora do Fórum Permanente Municipal de Educação de Cáceres-MT (2017/2019). O Fórum é responsável pelo monitoramento e avaliação do PME.

Estas quatro pessoas participaram direta e indiretamente na elaboração do PME, assim como no processo de monitoramento e avaliação das metas e estratégias; algumas delas participaram de ações envolvendo medidas adotadas pela SME de Cáceres voltadas para assegurar o cumprimento de metas do Ideb, cujos indicadores de qualidade também constam no PME do município de Cáceres-MT.

No terceiro momento, após o levantamento dos documentos, tais como Leis, Decretos, Portarias, Planos de Educação, Emendas Constitucionais, dentre outros que foram surgindo durante o processo de coleta de informações em sítios oficiais, tais como do Inep, Laboratório de dados Educacionais da Universidade do Paraná, Banco de Dados Scielo, Página da Prefeitura e Câmara Municipal de Cáceres, juntamente com o resultado das entrevistas, foi realizado as transcrições e organização de categorias que emergiu dos dados da pesquisa, tal como relação público privado cujas análises encontram-se na seção IV. A técnica utilizada para organização e análise dos dados foi a de análise de conteúdo para interpretá-las a partir das contribuições de Bardin (2011). Esta técnica é utilizada pelo “pesquisador que busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentados de mensagens tornados em consideração” (GODOY *apud* CÂMARA, 2013, p. 182).

A interpretação deve ser minuciosa e criteriosa para não se deixar levar totalmente por suas crenças de modo a pré-determinar conceitos. Desta forma, Caregnato e Mutti (2006, p. 682) chamam a atenção no sentido de que “[...] é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.”

Estes instrumentos deram suporte para que a pesquisa fosse realizada com relevância e aprofundamento ao buscar respostas para o fenômeno estudado. Visto que a temática em estudo sobre a qualidade da educação básica é um assunto que vem sendo discutido a partir da década de 1990, após a implementação de políticas de avaliação em larga escala pelo Ministério da Educação do Brasil, influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial

(BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente com a introdução da lógica do livre mercado no papel do Estado e nas políticas educacionais, com as (contra)reformas neoliberais.

O *locus* de investigação foi a SME do município de Cáceres-MT, cuja seleção se deu em razão de dois fatores: facilitar o deslocamento para as entrevistas e coleta de dados ausentes em sítios oficiais, em razão da ausência de financiamento já que a pesquisadora não contou com bolsa para desenvolver sua pesquisa de mestrado, e por existir uma pesquisa em andamento no município, coordenada pela orientadora desta dissertação, e que analisam quatro (04) metas do PNE, dentre elas a Meta 7 do PNE.

Em busca de melhor organização da dissertação estruturamos da seguinte forma: Na seção 1, focaliza-se as medidas adotadas pelo Estado como estratégias para superação da crise do capital, a redução do tamanho do Estado para as políticas sociais após a reforma do Estado no Brasil durante os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), a transferência das responsabilidades do Estado com os direitos sociais para o chamado terceiro setor. Por último discorre-se sobre os impactos das reformas nas questões sociais, sobretudo na educação.

Na seção 2, apresentamos as concepções de qualidade na visão dos organismos internacionais, a diferença entre qualidade total e qualidade social. A concepção de qualidade adotada nos documentos oficiais nacionais e a criação do Indicador Ideb como aferidor da qualidade educacional Brasileira.

Na seção 3, apresentamos um breve histórico sobre o planejamento educacional no Brasil, traçando as principais características e sua importância para a organização da educação nacional e o processo de criação e aprovação dos Planos Nacionais de Educação.

Na seção 4, apresentamos o *locus* da pesquisa, ou seja, uma breve contextualização do município de Cáceres-MT, destacando aspectos econômicos, sociais e educacionais. É nesse contexto micro que se situa nosso objeto de investigação, cujos dados constaram de documentos, entrevistas semiestruturadas, legislações, entre outros, analisados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, com o uso da análise de conteúdo de Bardin (1979).

Nas considerações finais, procuramos estabelecer um fio condutor que mostra as relações e mediações entre o objeto de investigação e as seções que deram a sustentação teórica às análises, no sentido de atender à questão de pesquisa e os objetivos geral e específicos.



## **1 CRISES, REORGANIZAÇÃO DO CAPITAL E REDUÇÃO DO PAPEL DO ESTADO PARA OS DIREITOS SOCIAIS**

Esta seção tem como proposta abordar brevemente o contexto das crises do capitalismo a partir dos anos de 1929 e as estratégias utilizadas para sair da crise via ciclos de reformas, as

quais alteram o papel do Estado de indutor de políticas públicas sociais para um modelo de Estado Avaliador e, conseqüentemente, fortalecendo a lógica empresarial no campo educacional. Na subseção serão apresentados alguns aspectos das medidas adotadas pelos governos representados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e Partido Social Liberal (PSL), desde os anos 2000 para sair da crise. Pode-se considerar que o período entre 2003 e 2015 foi marcado por maior intervenção do Estado na área econômica e social, com planejamento que visou o crescimento econômico e maior intervenção estatal na área social, notadamente na área educacional, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/Plano de Ações Articuladas (PAR), junto do qual ficou instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), expansão das universidades e da rede pública de escolas técnicas federais, só pra citar algumas políticas da área educacional, do período. Desde 2016, com a destituição da Presidenta Dilma Roussef (PT), houve o retorno aprofundado das políticas de cunho neoliberal, implementadas no Governo Michel Temer (2016-2018), do MDB, que substituiu a Presidenta Dilma, aprofundadas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). São marcantes a adoção de princípios de mercado para orientar a coisa pública, calcados em um neoliberalismo associado a outras tendências como o conservadorismo e o tradicionalismo. Nesse contexto temos assistido atônitos o desmonte do Estado social e da soberania nacional, bem como a desconstrução dos direitos sociais e das políticas educacionais de governos anteriores.

### 1.1 CRISES DO CAPITAL E REORGANIZAÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NO BRASIL

A visão de Estado adotada nesta seção compreende-o como Estado histórico, concreto e de classe assim como para Marx, por conseguinte, máximo para o Capital e mínimo para o trabalho. Na visão de Offe apud Torres (2009. p. 105) “o Estado exerce um papel central como mediador nas crises do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação”.

O termo crise, independente da sua natureza financeira ou não, faz parte do sistema capitalista, que “para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar mundialmente a economia” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 64), e que, para fortalecê-lo, utiliza como estratégia o fortalecimento das nações ricas; estas, por sua vez, submetem os demais países a meros

dependentes na posição de consumidores de produtos industrializados, tecnologias, dentre outros, e produtores de matéria prima, como é o caso das *commodities* brasileiras. O sistema não se abala com as crises, pelo contrário, elas são o motor que move o processo de acumulação. São comuns pois, “não existe capitalismo sem crise” (NETTO, 2012).

Segundo Meszáros (2002), o sistema de capital globalmente dominante surgiu no curso da história, como a mais poderosa estrutura “totalizadora” de controle, até mesmo dos seres humanos, na qual deve se ajustar e, assim, provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. O sistema vem demonstrando o seu poder incontrolável de controle sociometabólico. As crises cíclicas, próprias do sistema capitalista, não abalam sua estrutura, elas eclodem num setor da produção ou apenas em algum país “que se manifesta quando a acumulação capitalista se vê obstaculizada ou impedida” (NETTO, 2012. p. 415); por algum período, com duração curta, logo se ajusta economicamente e volta à estabilização novamente. Para o autor, desde os anos de 2000 todos os continentes vêm experimentando regularmente crises cíclicas, o que não significa o fim do capitalismo, elas fazem parte da própria dinâmica do capitalismo. No entanto, apesar de se sobressair com as crises cíclicas, o capitalismo experimentou por duas vezes<sup>2</sup> integralmente a denominada crise sistêmica ou, como denominada por Mészáros (2002, p. 796-797), de crise estrutural, cuja abrangência “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos como também a outros complexos aos quais é articulada”, colocando em questão a própria existência do complexo global envolvido. Na concepção de Chesnais (2009) a crise iniciada em 2008 não se trata apenas de uma crise financeira é sim de uma catástrofe da humanidade.

Do ponto de vista histórico, as crises podem ser vistas a partir de vários eventos que abalaram profundamente as bases de sistema, porém não o bastante para a superação do capitalismo. Os acontecimentos marcados pela Primeira Guerra Mundial em 1914, a crise de 1929 que afetou inúmeros países do mundo, sobretudo os Estados Unidos e a Segunda Guerra mundial de 1939 até 1945, tem “reordenado a geografia territorial e dilacerado a economia liberal, provocando crise ao sistema capitalista e atrapalhando o processo de acumulação do capital” (MATTEUS, 2018, p. 35). Visto que “a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes”

---

<sup>2</sup> A primeira surgiu na Europa em 1873 e só findou em 1896 com duração de 23 anos, a segunda com impactos mais severos explodiu em 1929 com a super produção capitalista, afetando todo o globo, incluindo a exportação do café no Brasil para os Estados Unidos, na qual perdurou até o final da segunda guerra mundial.

(MÉSZÁROS, 2011, p. 107), gerando não somente uma crise econômica e sim uma crise social também nos países periféricos do capitalismo a partir dos anos 1970.

Após os anos 1970, o capital movido pela acumulação, adotou como forma de expansão e controle a trilha seguida na Rússia, no leste Europeu e na China, ao buscar a restauração do capitalismo. Estes países abriram

novas fontes de matérias-primas e novos mercados consumidores, permitindo ao imperialismo explorar diretamente os trabalhadores destes países, principalmente na China e no resto da Ásia, que se transformaram na ‘fábrica do mundo’ mediante a oferta de mão-de-obra barata e abundante. (DANTAS, 2010, p. 2).

Esta e outras<sup>3</sup> medidas adotadas por estes países, serviram de combustível para reconfigurar os direitos e o Estado democrático.

Segundo Chesnais (2013), a primeira razão do capital em crise é adotar a superacumulação, numa insaciável sede de mais valia. Para o capital “as crises são sempre fundamentalmente crises de superacumulação das capacidades de produção, no qual o corolário e a superprodução de mercadorias” (CHESNAIS, 2013, p. 30), tendo como finalidade última a ampliação das taxas de lucro.

Costa (2019) destaca que, na visão do sistema capitalista, as alternativas adotadas pelo capital para solucionar a crise seriam capazes de retomar as taxas fortes de lucros ganhos durante o regime de acumulação fordista-keynesiano. Com a crise capitalista, as ideias neoliberais encontraram terreno fértil para propagar-se e tornar-se globalmente hegemônicas.

O neoliberalismo tem sua formulação teórica mais apaixonada no texto “O caminho da Servidão”, escrito por Friedrich Hayek e publicado em 1944, em ataque ao Partido Trabalhista inglês que concorria à eleição geral da Inglaterra em 1945. Em oposição à social democracia moderada inglesa, que defendia o Estado de Bem-Estar Social ou *Walfere State*, Hayek, juntamente com aqueles que partilhavam dos mesmos ideais, argumentava que “o novo

---

<sup>3</sup> Segundo Dantas (2010, p. 02), os principais fatores determinantes para a expansão do capitalismo após a crise de 1970 envolve: b) a quebra dos monopólios estatais e sua privatização, abrindo espaço para a exploração direta das riquezas naturais; c) as privatizações das empresas estatais, dos serviços públicos e da infraestrutura da sociedade, que permitiu ao capital explorar diretamente uma grande quantidade de trabalhadores e auferir grandes lucros monopolistas mediante o controle de setores da economia que até então se achavam sob o poder do Estado; d) o fim das reservas de mercado e de outros mecanismos protecionistas, com a abertura das economias nacionais ao investimento das corporações que operam no mercado mundial; e) os ganhos de produtividade e o aumento na extração de mais-valia relativa advindos da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na base dos processos produtivos; f) a introdução de novas formas de aumento da exploração do trabalho assalariado e de extração de mais-valia absoluta e relativa, advindos dos processos de ‘reestruturação produtiva’, da ‘flexibilização’ das relações trabalhistas, das terceirizações, do aumento da informalidade, da generalização de contratos precários, da eliminação sistemática de direitos e conquistas sociais e trabalhistas, etc. g) a liberalização e a desregulamentação dos fluxos de capital, que permitiram ampliar enormemente a oferta de créditos e capitais e sua crescente mobilidade em todo o planeta.

igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 02). Como o capitalismo neste momento vivenciava a sua “era de ouro”, a ideologia neoliberal não ganhou tanta visibilidade entre os anos de 1950 e 1960.

Na disputa gerada entre o não intervencionismo estatal, defendido por Hayek, vencem as ideias que deram vitalidade ao Estado de Bem-Estar social; é um modelo que teve como precursor o economista John Maynard Keynes, cuja obra “A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda” deu origem ao *Welfare State* após a Segunda Guerra Mundial. Keynes fez a defesa da intervenção do Estado no mercado, para impulsionar o desenvolvimento econômico e social, garantindo aos cidadãos acesso aos direitos básicos, ofertando “saúde, educação, seguro-desemprego, aposentadoria, previdência social entre outros” (DEMO, 2001, p. 63). Este modelo sobreviveu até finais dos anos de 1970 e início dos 1980, quando, frente à crise capitalista passou a ser mais atacado pelos neoliberais, ao responsabilizá-lo pela alta inflacionária e estagnação econômica, pilares da crise, ao gastar abundantemente para atender as demandas por políticas de bem-estar.

A partir de 1970 evidencia-se de forma mais aguda a crise que abalou as estruturas do capitalismo, decorrente da crise mundial do petróleo em 1973 e da crise conhecida pela estagnação econômica e hiperinflação, de modo que o capitalismo caiu numa longa e profunda onda de queda no nível de produção, aumento de desemprego, queda na renda familiar, redução da taxa de lucro, combinando pela primeira vez, segundo Anderson (1995, p. 2), “baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação”. Estes fatores foram determinantes para impulsionar a disseminação das ideias neoliberais.

Neste momento, o Estado de bem-estar social defendido pelos socialistas, ou social-democratas, é seriamente atacado. Os defensores do neoliberalismo e suas diversas facetas, criticavam que o Estado, para superar a crise do capital, precisaria ser reformado, transferindo para o mercado os serviços considerados até então de exclusividade do Estado. O “Estado foi acusado de gastar além da sua arrecadação” e de que “[os] gastos sociais criaram despesas insuportáveis para a economia, inibindo os investimentos. O sistema de proteção social seria oneroso e comprometeria o crescimento econômico” (COSTA, 2006, p. 73). O caminho a seguir, na visão dos neoliberais, seria fazer reformas<sup>4</sup> no papel do Estado para incentivar os agentes econômicos, minimizar a presença do Estado para conter as questões sociais e quebrar

---

<sup>4</sup> A Reforma do Estado proposta pelos neoliberais: Pereira (1997, 1998, 1999, 2001), Cardoso (1998).

o poder dos sindicatos, que lutavam pela valorização e preservação dos direitos trabalhistas conquistados.

Nessa perspectiva, Bianchetti (2005, p. 111) afirmou:

As políticas sociais, dentro da concepção neoliberal, não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso significaria um desequilíbrio nas condições dos indivíduos, um aumento de gastos que levaria novamente à crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade individual.

Quanto a essa questão, Vieira (2007) destaca que os direitos sociais não podem ser separados dos direitos econômicos, visto que qualquer alteração na esfera econômica irá interferir no social, na vida das pessoas, porque os direitos sociais são econômicos e direitos econômicos são sociais, da mesma forma que qualquer investimento político na área social é resultado de uma decisão econômica. Os direitos sociais são resultados de lutas sociais, de embates e participação democrática nas tomadas de decisões, no entanto, Hayek (1984) é um duro crítico da democracia, ao julgá-la responsável pelo aumento da inflação e, conseqüentemente, da crise capitalista, que geralmente ocorre em um contexto de democracia. Hayek fez também duras críticas não só à democracia, mas também à política e os políticos: “[...] os políticos, tendo que atender às demandas dos eleitores, desestabilizam a economia, gerando, assim, o desemprego” (PERONI, 2003, p. 29), da mesma forma que os sindicatos também causam o desemprego.

Apesar do Estado de bem-estar assegurar direitos sociais aos trabalhadores, a defesa dos neoliberais quanto ao papel do Estado a partir de reformas, ganhou cada vez mais destaques, visto que “a maioria dos governos da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 3). Os líderes dessa investida pragmática se deram nos Governos de Margareth Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos, em finais dos anos 1970 e anos 1980; ambos adotaram medidas restritivas ao papel do Estado, já que a tônica neoliberal é o indivíduo contra a coletividade. Esses dois países constituíram o epicentro das reformas, cuja inspiração influenciou reformas nos demais países da Europa, inclusive naqueles países pertencentes ao bloco Soviético. Como o *Welfare State* não se desenvolveu da mesma forma, as reformas neoliberais tiveram variantes distintas, pois o Estado de bem-estar não se consolidou da mesma forma, tampouco em todos os países.

As medidas adotadas pelos países, em consonância com a política do neoliberalismo, ocasionaram dois movimentos. O primeiro ocorreu no início dos anos de 1980, com uma verdadeira explosão dos mercados de câmbios internacionais, cujas transações, puramente

monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais e o crescimento vertiginoso de operações puramente parasitárias. O segundo se deu com o fracasso do neoliberalismo, pois a presença do Estado de bem-estar, mesmo que com menos intensidade devido às medidas adotadas para conter os gastos sociais, continuou. Os gastos sociais aumentaram com o desemprego e o aumento demográfico dos aposentados na população, e levou o Estado a gastar bilhões nas duas situações (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo, segundo Anderson (1995), não atingiu seu objetivo de revitalização básica do capitalismo avançado, por outro lado, atingiu o objetivo de criar sociedades marcadamente mais desiguais, “embora não tão desestatizadas como queria”. Política e ideologicamente ele alcançou êxito na disseminação da ideia de que “não há alternativas para seus princípios, que todos confessando ou negando, tem que adaptar as suas normas”, criando uma hegemonia.

Para Costa (2019), o sinal do esgotamento da política neoliberal e a intensidade que atingiu os países pobres que nem foram atendidos pelo Estado de bem-estar social, impulsionaram o surgimento na década de 1990 da corrente teórica denominada Terceira Via. Em substituição à responsabilidade do Estado em prover e garantir os direitos sociais como educação e saúde entre outros, a Terceira Via se apresenta como alternativa ao neoliberalismo de Margareth Thatcher. Na realidade a Terceira Via “é uma tentativa de transcender, tanto a social-democracia do velho estilo, quanto o Neoliberalismo” (GIDDENS, 2005, p. 36), ela busca reconstruir e fortalecer o *welfare state* propondo a reconstrução do Estado.

No caso do Brasil, que possui as suas particularidades, a reforma adotada no governo FHC se deu no âmbito do Estado, cujo diagnóstico de crise foi o mesmo adotado nos países europeus e norte-americano, que tiveram um Estado benfeitor pós crise de 1929. No Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) defende-se que a crise é decorrência da má gerencia do Estado e não uma crise mais ampla, na estrutura do capital.

Os defensores do mercado argumentam de que a crise está no Estado, defendem que o Estado deixe de ser o principal executor das políticas sociais, transferindo para o mercado suas responsabilidades, via privatização, na defesa de um Estado mínimo ou em parceria com a sociedade civil sem fins lucrativos. Desse contexto, emergiram complexas relações e arranjos público-privados cada vez mais evidentes com a mercantilização e a privatização dos direitos sociais, entre eles os educacionais, em detrimento do público (BALL, 2014).

Com a diminuição do papel do Estado na execução direta das políticas sociais, a terceira via propõe como estratégia a parceria público/privada, “uma nova sinergia entre os setores

público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (GIDDENS, 2001b, p. 109). Cabe lembrar que essa ideia de parceria foi disseminada, indiscriminadamente, sem de fato corresponder o sentido de parceria que, segundo Adrião (2018, p. 9), “[...] não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar [...]”, se referem às medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas.

Giddens (2007), ciente de que não existe uma única versão política da terceira via, propõe uma reforma estrutural política ao compreender que a terceira via busca contemplar os interesses políticos tanto da centro-esquerda como da direita em defesa das mudanças da sociedade. A terceira via, como apontada por Giddens (2001), renovadora da social-democracia no surgimento de um novo Estado democrático, infelizmente não pode garantir essa relação, dado a incompatibilidade entre capitalismo e a democracia, como defende Wood,

[...] toda a prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir na mão da “desmercantilização”. Mas a desmercantilização por definição significa o final do capitalismo. (WOOD, 2007, p. 382).

Ao analisar a democracia em seu sentido original, ou seja, “poder popular ou o governo do povo”, Wood argumentou:

Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e no qual os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação a democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído a riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista as leis do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível. (WOOD, 2006, p. 382).

No caso Brasileiro, os direitos sociais, entre eles os direitos educacionais conquistados via lutas sociais e debates democráticos, reconhecidos na CF nos artigos 194 a 203 não agradou, em tese, a elite brasileira, na crítica de que os gastos com os direitos universais ameaçavam a estabilidade fiscal e monetária e que as despesas do Estado poderiam ser direcionadas para outros setores.

A esse respeito, Costa (2011) acresce que:

Ao contrário dos neoliberais, que propõem a privatização e retirada completa do Estado da oferta de políticas (sociais) públicas – o Estado mínimo –, a Terceira Via apela para a responsabilização de um novo ator – o Terceiro Setor – para substituir o papel do Estado na execução dessas políticas, dentre elas, a da educação, por meio de parcerias entre o público e o privado.

Diante das novas relações entre Estado e sociedade civil, o terceiro setor é apontado pela terceira via como estratégia de superação das transformações que vêm alterando a política da terceira via, como a globalização, a emergência da economia do conhecimento e as profundas mudanças na vida cotidiana das pessoas. De modo “que o Estado não seja mais o executor das políticas sociais, para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas” (GIDDENS, 2005, p. 20), gerando uma separação entre o econômico e o político (direitos sociais). Segundo Montañó (2002, p. 56), “Na medida em que amplos setores da população ficarão descobertos pela assistência estatal – precária, focalizada e descentralizada, transfere-se à órbita da “sociedade civil” a iniciativa de assisti-la mediante práticas voluntárias, filantrópicas e caritativas, de ajuda mútua ou auto-ajuda”. E é nesse contexto que o terceiro setor passa a compor um dos três setores da sociedade, “sendo o primeiro deles o Estado, o segundo o mercado e o terceiro, as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos” (COSTA, 2006, p. 218), atendendo a população “excluída” ou parcialmente “integrada” (MONTAÑO, 2002). Com essa descrição o terceiro setor encontra apoio na terceira via para atuar na área educacional, assumindo o papel do Estado.

A efetivação do terceiro setor no Brasil ganhou destaque a partir da Reforma do Estado Brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC em 1995, realizada como solução para combater a crise fiscal e financeira. Para Gomes e Brasileiro (2018), a redefinição do papel do Estado no Brasil foi aderida/realizada na justificativa de que o Estado vivenciava uma crise iniciada em 1970 e acirrada nos anos de 1980, sendo necessário adotar um novo modelo de administração pública no país (GOMES; BRASILEIRO, 2018).

A Reforma do Estado ocorreu durante o primeiro mandato FHC, colocando em prática o documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, após instalar o Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), coordenado por Luiz Carlos Bresser Pereira (1995-1998), responsável de pôr em prática o plano de estabilização da inflação, redefinindo as atividades do Estado em quatro setores: (1) Núcleo Estratégico; (2) Atividades Exclusivas; (3) Serviços não Exclusivos; (4) Produção de bens e serviços para o mercado<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As atividades do Estado divididas por setores, podem ser acompanhadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), Peroni (2003).

Com a redefinição do papel do Estado o terceiro setor foi reestruturado para assumir as políticas sociais anteriormente realizadas pelo Estado que não gerava lucro, e passam agora, por meio das parcerias público-privada, a utilizarem o dinheiro do Estado no cumprimento das políticas sociais. Essa realidade pode ser compreendida em um contexto mais amplo no qual o Estado, a coisa pública, os serviços públicos e o servidor são constantemente desqualificados pelo discurso neoliberal e mercadológico, mesmo que sem a comprovação de superioridade do privado sobre o público (BALL, 2014), portanto o discurso é muito mais ideológico que baseado em evidências científicas. Nesse sentido, o Estado (quase-privatizado) abriu possibilidades para as empresas e o sistema financeiro criarem suas Fundações para atuarem como filantropos, doadores, mas de fato a lógica é doar um real e ganhar mil de volta, é o tal capitalismo social, filantropo capitalismo (BALL; OLMEDO, 2013). Segundo Montañó (1999) o terceiro setor se mantém via parceria público-privada, ou doação por meio da filantropia empresarial de isenção de impostos, para prestação de serviços assistenciais, na área da saúde e educação.

Para Costa (2006. p. 221):

[...] o discurso de buscar a eficiência por meio da transferência dos serviços sociais não exclusivos do Estado para a responsabilidade direta da sociedade civil oculta, ideologicamente, que a grande preocupação é com ajuste orçamentário, e não com uma crescente autonomia da sociedade civil com relação ao Estado. Num ambiente de contração dos salários reais, desemprego e baixo nível de crescimento econômico, isso revela uma ação regressiva no que se refere à distribuição de rendas dentro do país.

O que evidenciou o caráter conservador e regressivo de FHC frente às políticas educacionais, já que transformou as entidades estatais em Organizações Sociais (OS) por intermédio do discurso de autonomia para a sociedade civil. Para Costa (idem), na fala de Bresser Pereira “OPNE – Organização Pública Não Estatal – ou simplesmente OS – Organização Social, é uma espécie de ONG, instituição sem fins lucrativos, que firma contrato de gestão com o poder público para receber dotação orçamentária.” (COSTA, 2006, p. 221). O que, na verdade, não se firma, já que as OS ou OPNE não se confundem com o Estado, sendo “uma organização de direito privado, voluntária, surgida na sociedade civil, que, em parceria com o Estado, opera serviços sociais”. O Estado executor passa a assumir a postura de Estado Avaliador.

Essa nova organização abriu caminho para a privatização da educação, via parceria público-privada. Parceria que na visão de Oliveira e Fernandes (2009, p. 69) “expressa um novo padrão de metabolismo societário que passa a imprimir pela política educacional a construção

de novas exigências com vistas à afirmação de princípios que agora regem uma nova realidade social”, marcada pelo discurso empresarial que prima pela eficiência e eficácia no uso de recursos públicos, transfere para a escola a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social do país, o sucesso e/ou fracasso da educação.

A mudança do Estado executor para o Estado Avaliador dotado de uma lógica mercadológica “que transfere competências para os diferentes níveis da Administração dentro de processos de desconcentração ou de descentralização, responsabilizando as instituições, dotadas de autonomia, pelos resultados que alcançam, promovendo assim certa forma de competitividade entre serviços” (DIAS, 2017, p. 50) envolveu também as questões educacionais que passaram a ser avaliadas pelo Estado. Na visão de Matteus (2018, p. 55) o Estado que antes executava os serviços sociais que inclui a educação, passa a controlar o ensino através de avaliações de larga escala e as instituições passam a ser responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que as políticas sociais, entre elas as educacionais, se situam no contexto de projetos históricos de sociedade e de Estado, portanto de uma dada formação social, abordamos, a seguir, aspectos do Estado e da sociedade brasileira que se materializaram a partir dos anos 2000, destacando-se os governos sob a sigla do Partido dos Trabalhadores, cujo planejamento educacional, objeto deste estudo, foi implantado e materializado, sem deixar de abordar os governos posteriores a 2016, época de destituição da Dilma Rousseff da Presidência da República. Os governos que a sucederam, tanto do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), sob a Presidência de Michel Temer, quanto o de Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), que assumiu em 2018, romperam com a tendência neodesenvolvimentista nas áreas econômica e social dos governos do PT e promoveram o aprofundamento da ortodoxia econômica neoliberal, associada a tendências neoconservadoras na área dos costumes. As políticas adotadas por estes últimos governos têm provocado o desmonte de políticas e direitos historicamente constituídos, como aqueles da área educacional, substituindo-os por outros fundamentados em princípios e reformas, orientadas pelo e para o mercado, inclusive sob a justificativa de melhoria dos indicadores educacionais.

## 1.2 ESTADO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA CRISE ECONÔMICA MUNDIAL A PARTIR DOS ANOS 2000 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A saída da Ditadura Militar no Brasil, nos anos 1980, foi marcada, por um lado, pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento adotado e, por outro, por intensas lutas da

sociedade civil organizada em movimentos populares e acadêmicos da área educacional, bem como por movimentos sindicais que reivindicavam democracia, entendida como direitos econômicos e sociais, pela democratização da sociedade, do Estado e suas instituições, culminando com a Constituição Federal de 1988, considerada Constituição cidadã. Não tardaria para os princípios constitucionais, além de não implementados, sob a justificativa histórica da crise econômica, tornarem-se objeto de medidas de reformas neoliberais iniciadas no Governo Collor de Mello (1990-1992), do Partido da República (PR) e aprofundadas nos Governos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-1998; 1999-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sob a justificativa da crise fiscal do Estado, ou seja, o mesmo diagnóstico de crise dos reformadores europeus e estadunidenses. As reformas promovidas pelo governo de FHC foram pautadas “por um discurso de modernização e racionalização como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico e adequação às novas demandas do processo de globalização do capital” (DOURADO, 2019. p. 8).

Diferente dessa concepção de reformas, Borón (1999, p. 11) afirma que “as reformas antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista [...] remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana”. No entanto,

A reforma do Estado estabelecida pelo Plano Diretor representou um ataque a Constituição de 1988, principalmente ao princípio da Seguridade Social e ao funcionalismo público. Construiu-se uma ideia de reforma sustentada em orientações econômicas, com funções do Estado sendo transferidas para o mercado, principalmente as mais rentáveis, e redução dos direitos sociais com a reforma. (OLIVEIRA, 2011. p. 142).

De modo que, desde então, o Brasil vivencia momentos de avanços e retrocessos no âmbito social, educacional, econômico e trabalhista, marcado por reformas que ora acena com avanços significativos, combinando crescimento econômico com distribuição de renda e políticas públicas sociais, de maneira a instituir um salário social, ora o país passa por retrocessos, como aqueles que vêm sendo adotados nas políticas de governos que sucederam os governos de coalisão com o PT, com a adoção de políticas neodesenvolvimentistas. Antes de prosseguirmos, cabe registrar que não são recentes as propostas de intervenção estatal no desenvolvimento da América Latina. Segundo Fiori (2020, p. 3), o fim da Segunda Guerra Mundial colocou desafios de reconstrução para todos os países e “A América Latina se propôs uma agenda centrada no problema do ‘atraso’ e no desafio do desenvolvimento e da ‘modernização’ de suas sociedades e economias nacionais”. Para o autor, o debate não teria

existido “[...] se não fosse por causa do Estado e da discussão sobre a eficácia ou não da intervenção estatal para acelerar o crescimento econômico por cima das ‘leis do mercado’”. (FIORI, 2020, p. 3). Estudos do autor apontam a trajetória histórica da “agenda desenvolvimentista” cujas origens remontam aos anos de 1930 e consolidação nos anos 1950, passando por autocrítica nos anos 1960 e perdendo vigor nos anos de 1980. O pensamento, ou as matrizes teóricas que analisaram a questão do Estado “contribuíram para a construção e a legitimação da ideologia nacional-desenvolvimentista, que teve um papel central nos grandes conflitos políticos e ideológicos latino-americanos da segunda metade do século XX” (FIORI, 2020, p. 4). Dentre as matrizes teóricas, o autor aponta aquelas provenientes do pensamento desenvolvido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, entre os anos de 1950 e 1960, e suas contribuições posteriores, sobretudo no Brasil. “Só a CEPAL desenvolveu instrumentos analíticos e operacionais específicos para o planejamento econômico dos Estados latino-americanos” (FIORI, 2020, p. 4).

O êxito Brasileiro nos anos 1930 a 1970, que impulsionou o nacional-desenvolvimentismo, envolveu estratégias nacionais de desenvolvimento econômico, baseado na teoria econômica do desenvolvimento e na teoria econômica estruturalista latino-americana, na “proteção da indústria nascente nacional (ou industrialização por substituição de importações) e a promoção de poupança forçada pelo Estado” (BRESSER, 2010, p. 6). Fortemente atacado nos anos 1980, o nacional desenvolvimentismo foi substituído, no Consenso de Washington, pela proposta de liberalização financeira, “formado por um grupo de políticas macroeconômicas ortodoxas e reformas institucionais orientadas para o mercado” (BRESSER, 2010), não sustentou a sua promessa de promover a prosperidade geral, causando baixos crescimentos, instabilidade financeira e aumento das desigualdades. O que induziu uma mudança política na forma de conduzir o país.

Segundo Pochmann (2017), os governos dos anos 2000, não negando a segunda onda da globalização, buscaram uma condução própria de políticas econômicas e sociais nacionais, que permitiu estabelecer políticas sociais inclusivas e crescimento econômico sustentável, negando em parte as políticas neoliberais, de modo que o PT desempenhou um papel independente no cenário internacional (POCHMANN, 2017). O governo do presidente Luiz Lula da Silva (2003-2010) deu início ao neodesenvolvimentismo “apoiado no processo de inclusão social, redistribuição e equidade como prioridades” (CÊPEDA, 2012, p. 84), tendo como continuidade no governo seguinte.

Denominado como os governos da política neodesenvolvimentista, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff adotaram como medida “priorizar as grandes empresas predominantemente nacionais ou implantadas no Brasil” (JUNIOR, 2012, p. 08). Estas, distribuídas nos grandes “setores da economia-mineração, construção pesada, a cúspide do agronegócio, a indústria de transformação e, em certa medida, os grandes bancos privados e estatais de capital predominantemente nacional” (JUNIOR, 2012, p. 07), gerando crescimento econômico e, conseqüentemente, recuperação do emprego e conquistas salariais. As conquistas salariais aqui se deram no processo democrático.

Segundo Matteus (2018), o projeto econômico do neodesenvolvimentismo iniciado no segundo governo do PT (2007-2010)

buscou posicionar a soberania do Brasil no cenário internacional, com o fortalecimento das empresas brasileiras para torná-las competitivas no cenário internacional, marcando posições de cooperação no MERCOSUL e do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), restabeleceu uma agenda positiva junto a organismos internacionais, em busca de reconhecimento da comunidade internacional. (MATTEUS, 2018, p. 49).

Neste governo, no ano de 2007, foi colocado em prática o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC que promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável (BRASIL, 2007).

Em busca de promover justiça social e diminuir a desigualdade social, o planejamento envolveu:

a contra-reforma da educação; o aumento das taxas de juros; amplia a atuação do Estado na assistência social das camadas mais pobres; estimula o aumento do consumo interno, através de créditos populares, e institui a política de valorização do salário mínimo; todas essas iniciativas visando aquecer a economia interna do país, fazendo assim a roda da economia girar. (BRASIL, 2007, p. 50).

Dentre as iniciativas de planejamento de governo, a contrarreforma educacional foi realizada com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento econômico, em busca de melhoria na qualidade da educação. Ao acreditar que “através de investimento em educação, a população menos favorecida ampliaria a oportunidade de competir por igualdade no mercado de Trabalho” (MATTEUS, 2018, p. 49). Neste intento é criado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, “um conjunto de programas que visam dar organicidade ao sistema nacional de educação mobilizando toda a sociedade em prol da melhoria da qualidade da educação” (FERREIRA; FONSECA, 2013, p. 286), tendo como princípio a articulação entre os entes

federados e os municípios, para garantir o direito à educação por meio da colaboração e o Programa de Ações Articuladas – PAR como a ferramenta de planejamento.

Estes programas foram continuados no primeiro governo Dilma, como continuidade ao projeto de novo desenvolvimentismo, no entanto, em virtude do acirramento da crise econômica, os defensores do projeto neoliberal e da elite burguesa em busca da recuperação do crescimento econômico e das taxas de lucro, que têm nas contrarreformas e nos ajustes fiscais a saída mais imediata, uma vez que não seria possível com a presença do PT no poder. Nesse sentido, o segundo mandato do governo Dilma, a ser perseguido e derrubado por um golpe político, midiático e parlamentar, por meio do *impeachment*, sob o argumento de ter praticado crime de responsabilidade, especialmente pelas chamadas *pedaladas fiscais*.

Foi um golpe no governo articulado por parte dos aparelhos do Estado como o Parlamento, o Judiciário (com aval da Suprema Corte) e a Polícia Federal; pelos oligopólios da mídia, que atuaram abertamente como os grandes fomentadores e indutores do impeachment; e pela atuação ativa das diferentes frações das classes dominantes e dos setores médios. Não foi um golpe no regime político, e sim – reiteramos – no governo, o que foi possível pelo próprio funcionamento da institucionalidade democrática restrita, blindada. (DURIGUETTO; DEMIER, 2017, p. 14).

A democracia brasileira, conquistada após a Ditadura Militar, cuja CF de 1988 foi o marco principal, sofreu um abalo com a derrubada do governo eleito democraticamente pelo povo, para ser assumido por um defensor do capital com o projeto neoliberal “Uma ponte para o futuro”, manifestamente contra os direitos sociais assegurados desde a CF de 1988.

Com a ascensão do governo Michel Temer (PSDB), em 2016, marcado por um governo autoritário, conservador e classista, a experimentação democrática se desfez com o retorno do país nas relações internacionais e no realinhamento à atual onda de globalização (POCHMANN, 2017). Esse governo e o que o sucedeu foram marcados pelas premissas do Estado Neoliberal “decididamente *pro-business*, ou seja, apoia as demandas do mundo dos negócios” (TORRES, 2009, p. 109). As medidas econômicas adotadas com a proposta de melhorar os indicadores econômicos de interesse do mercado financeiro aprofundaram a desigualdade social, retiraram os direitos trabalhistas e sociais, ao adotar as medidas de “privatização, reforma previdenciária, suspensão de gastos em saúde e educação, mesclando essas medidas com promessas de assistência aos mais pobres” (POCHMANN, 2017, p. 118).

No biênio 2015/2016, depois de um período relativamente longo onde se combinaram estabilidade monetária e equilíbrio orçamentário com crescimento econômico, pleno emprego, implementação de amplos programas de efetivação de Direitos Fundamentais e redistribuição de riquezas que mobilizaram camadas sociais em direção ascendente, o Brasil acabou por vivenciar uma crise onde praticamente todas

as conquistas acima referidas foram abaladas, resultando em um relativo processo inflacionário, desequilíbrio orçamentário, queda do crescimento, aumento do desemprego, cortes em programas sociais e queda nos padrões de renda e consumo. (CASTRO; GASSEN, 2019, p. 30).

As medidas adotadas pelo governo para superação da crise econômica foram baseadas na Reforma da Previdência, na Reforma Trabalhista e no congelamento de gastos primários, por 20 anos, nas áreas de saúde, educação, previdência, segurança pública, entre outras, e redução do poder de compra do salário mínimo. Estas medidas foram planejadas por Temer quando assumiu o governo interinamente (BARBOSA, 2017).

As propostas lançadas pelo governo ilegítimo de Michel Temer, em uma plataforma política chamada Ponte para o Futuro, revelam que os rumos adotados pelo governo são no sentido de reduzir sobremaneira os direitos sociais previstos constitucionalmente, em movimento de desconstitucionalização de direitos para a implantação de um modelo de Estado Mínimo Ultraliberal, com abandono total dos cidadãos mais vulneráveis socialmente. (BARBOSA, 2017, p. 309-310).

A primeira medida adotada se efetivou com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional, denominada PEC nº 241/55-2016 que instituiu o Novo Regime Fiscal para as áreas de saúde, educação e assistência social. Com a aprovação das PECs, na Câmara e no Senado Federal, instituiu-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela investimentos por 20 anos na educação e saúde pública, “como meio de forçar a precarização desses serviços e justificar sua privatização em prol do capital” (CARVALHO; CARVALHO, 2019, p. 463), consolidando uma jogada do interesse do capital/mercado. Ainda, suspende o caput do Art. 212 da CF (1988), que determina o investimento anual da União, “nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988).

A aprovação da PEC significa o ampliamento da exclusão social, serviços básicos à sobrevivência do cidadão, e, na área educacional, a PEC condena o cumprimento do PNE (2014-2024) aprovado no governo Dilma. Em relação às consequências trazidas pelo ajuste fiscal, Amaral (2016, p. 961) é enfático ao argumentar que a PEC significa a “morte” do PNE ao diminuir os recursos educacionais:

Não restam dúvidas de que o poder de “destruição” da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de

extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial.

Não obstante, as atrocidades que a PEC 95 vinha acarretando para gastos primários, o governo Temer aprovou a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467, em 13 de julho de 2017, na defesa de criar flexibilidade no mercado de trabalho gerando mais empregos, ao alterar regras relativas à remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho, no entanto pesquisa realizada pelo senado notícias afirma que a reforma trabalhista foi na verdade “um tiro no pé”<sup>6</sup>.

Por último, antes de finalizar o seu governo em 2018, Temer encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746/2016 que regulamentou a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. A reforma trouxe alterações na organização do ensino médio, com a implantação de um currículo flexível dividido em etapas. A primeira geral deve responder à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCCEM, e as demais etapas distribuídas em itinerários formativos a serem implantados de acordo com a disponibilidade orçamentaria das unidades escolares e escolha dos estudantes.

Pesquisas realizadas sobre a Base, por Costa e Silva (2019), Silva (2019) e Lima e Maciel (2018), têm apresentado que a flexibilização proposta pela Base visa atender aos interesses de elites, entidades políticas, grupos econômico e financeiro nacionais e internacionais, ao formar os estudantes para o mercado de trabalho. A esse respeito, Lima e Maciel (2018, p. 21) descrevem que:

A flexibilização do currículo resulta na corrosão do direito à educação básica e profissional cuja raiz se situa no atendimento às demandas da crise capitalista, que ao primar pelo estrangulamento do “gasto” social estatal, pretende apropriar-se do fundo público com vistas a atender aos interesses do capital rentista, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira.

A Base parece restringir o acesso de milhares de estudantes que dependem da escola para ter acesso ao Ensino Superior, ao proporem um ensino profissionalizante precário aos alunos da rede pública, já que as escolas dessa rede dependem do orçamento para a criação dos itinerários formativos.

Em continuidade às medidas adotadas pelo Estado neoliberal, o governo atual, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), eleito pelo Partido Social Liberal (PSL)

---

<sup>6</sup> Após um ano ter se passado as expectativas não são favoráveis. Aprovada em 2017, a reforma trabalhista alterou regras para flexibilizar o mercado de trabalho. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/02/aprovada-em-2017-reforma-trabalhista-alterou-regras-para-flexibilizar-o-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: dez. 2020.

em 2018, para um mandato de 4 (quatro) anos, considerado de extrema direita, conservador e antidemocrático, tem aprofundado os retrocessos no campo das políticas sociais, sobretudo da educação, ao propor a continuidade da EC nº 95/2016, o que inviabilizará a materialização do PNE (2014-2024) construído e aprovado via participação democrática. Para Dourado (2019), essa postura retrocede na agenda educacional “com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros” (DOURADO, 2019, p. 12).

Em relação à posição do presidente para enfrentar a crise, o colunista Aldo Fornaziere<sup>7</sup> argumenta que, sem a perspectiva de um programa universalizante,

A crise política, desta forma, vai se mantendo e prolongando a agonia do Brasil e de seu povo. É uma crise de organização das forças políticas partidárias e uma crise de liderança. É uma crise de capacidade de coordenação e de condução do país. É uma crise de força política. Sem partidos fortes e sem lideranças fortes não há capacidade de coordenação, de aglutinação das forças dispersas e fragmentadas. Partidos e líderes fracos resultam em governos fracos, em fracassos políticos e administrativos. (FORNAZIERE, 2019, [on line]).

Um governo sem planejamento estratégico para superação de crise econômica e sem um planejamento educacional a longo prazo deixa em risco o futuro da nação; ao compreendermos que as políticas, o planejamento, os planos e os programas estão interlaçados com o projeto de desenvolvimento, ao qual o Estado se torna primordial nessa construção política e democrática, visto que para ter educação com qualidade é necessário planejamento, execução, monitoramento e avaliação, assegurando financeiramente e tecnicamente o que foi proposto inicialmente. Diante desta necessidade, a próxima seção busca apresentar duas concepções de qualidade que permeiam o campo educacional, as medidas adotadas pelo governo brasileiro em busca de prestígio internacional na era da globalização a partir do planejamento educacional nacional, desvelando questões importantes das políticas adotadas.

A proposta desta seção foi apresentar o histórico das crises que afetam a estrutura do capital, que, para garantir o poder e se sobressair da crise econômica, adotou como medida a reforma do estado. No âmbito brasileiro, a reforma reorganizou o papel do Estado executor para Estado avaliador, sendo a educação um dos setores sociais que mais vem sendo excluído das responsabilidades do Estado. As políticas educacionais sob a égide de governos na figura do Estado Neoliberal, tem fortalecido a lógica da privatização da educação (via pacotes de gestão,

---

<sup>7</sup>O Texto “A longa crise Brasileira” do autor Aldo Fornazieri, foi publicado no website Brasil 247, disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/a-longa-crise-brasileira>>. Acesso em: 10-02-2021.

currículo e sistemas), responsabilização, avaliação e financiamento, na pretensão de tornar a educação um produto do mercado.

## **2 CONCEPÇÕES DE QUALIDADE, INFLUÊNCIA EXTERNA NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E INDICADORES DE QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Nas próximas subseções serão abordadas as concepções de qualidade na visão de mercado e na concepção de qualidade socialmente referenciada, a presença de influências externas no planejamento educacional, sobretudo na avaliação da Educação Básica Brasileira, ao inserir a participação do Brasil desde a década de 1990 no Pisa e, recentemente, o Ideb no PNE 2014-2024. A criação do Ideb como indicador de qualidade da educação no Brasil.

A qualidade “supõe uma estratégia particular de organização que conduz a um tipo específico de controle, que tem variado historicamente” (GENTILI, 1996, p. 138), mudando a sua concepção e estratégia ao longo dos anos. Não existe um critério universal de qualidade, o que existem são critérios históricos diferentes que correspondem a diversos critérios e intencionalidades políticas (GENTILI, 1996, p. 172) que defendem interesses nem sempre de assunção mútua, obtendo desta forma um caráter polissêmico.

No entendimento de Bauer (2017, p. 71), também não existe apenas uma definição do que é qualidade na área educacional. “As diversas concepções diferenciam-se de acordo com as condições de cada contexto e com as visões de mundo, abordagens teóricas e projeto educativo dos diferentes atores e segmentos sociais envolvidos na discussão do conceito”. Observa-se que, das diversas concepções, o conceito de qualidade se tornou palavra chave no discurso político, na justificativa de aprovar estratégias políticas no âmbito educacional “priorizando a lógica da eficiência e eficácia na gestão do sistema educativo, desconsiderando muitas vezes os fatores que interferem e condicionam esses resultados” (BAUER, 2017, p. 77).

### **2.1 INFLUÊNCIA EXTERNA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Como destaca Fernandes (2019), o ciclo de uma política pública educacional é construído e dialogado entre Estado e sociedade civil entre acordos e desacordos, decorre de uma relação complexa e controversa, mas também pela influência marcada por contextos e atores internacionais. As políticas públicas educacionais brasileiras têm sido cada vez mais colonizadas pelas orientações dos organismos internacionais, o que explica a adequação do

planejamento educacional nacional aos interesses hegemônicos dos detentores do grande capital econômico que regulam a produção capitalista juntamente com a elite nacional.

A OCDE, a Unesco e o Banco Mundial são agentes que exercem influências sobre o processo de criação de políticas nacionais. Influências recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação conforme a situação territorial (MAINARDES, 2006). A exemplo de como esses organismos agem dentro do sistema educacional brasileiro, podemos citar a Declaração de Jomtien (1990), ao propor estratégias como universalização do ensino e espaço para aprendizagem. Sua influência no país ocorre via programas, projetos, leis, concepção, tipo de formação que atendam ao mercado, desta forma vão aos poucos definindo os caminhos e a finalidade da educação, dentro de parâmetros gerenciais e mercadológicos.

De acordo com Silva (1996, p. 16), a ofensiva neoliberal luta para criar suas próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. No contexto educacional podemos dizer que a missão escolar tem sido sistematicamente moldada ou adequada por conceituações, discursos e ações, nacionais e internacionais em diferentes momentos históricos (FERNANDES, 2019). Os autores Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46) chamam a atenção para a vigilância crítica, “buscando desvendar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam”. A vigilância crítica se torna essencial ao entendermos que as palavras nunca são neutras, principalmente no período em que estamos vivenciando modelos de avaliações em larga escala em busca de melhoria da “qualidade” da educação básica, assim como reformas educacionais, na justificativa de preparar os alunos para os séculos seguintes.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 46) evidenciam que, a partir dos anos de 1990, desapareceram quase totalmente, nas reformas educativas, os vocábulos: educação integral, omnilateral, unitário, politécnico/tecnológico e emancipadora, em substituição por polivalência, qualidade total, competência, cidadão produtivo e empregabilidade. Os “novos vocábulos” e “noções”, acabam por criar uma nova linguagem, a qual se configura como uma espécie de vulgata que se manifesta como a versão mais difundida, ou mais aceita, de uma dada perspectiva. Para Bourdieu e Wacquant *apud* Frigotto e Ciavatta (2003, p. 47) a difusão dessa nova vulgata representa uma forte investida dos detentores do grande capital e do poder e a forma como se representam as relações sociais, econômicas, culturais e educativas. A exemplo podemos citar o uso dos termos, *qualidade, equidade e eficiência*, frequentemente utilizados no âmbito educacional, porém de origem econômica, no sentido de “utilidade, praticidade e comparabilidade” (SILVA, 2009).

A esse respeito, Laval (2019) descreve que as lógicas de eficiência não são “axiologicamente neutras”, e nem apenas técnicas, elas são profundamente culturais e políticas, assim como a inserção da gestão dentro da instituição escolar na virada dos anos de 1980, a qual permitiu que as palavras “saberes, inovação, parceria” se tornassem parte do idioma da escola, colocando-a numa esfera gerencial, favorecendo a interiorização de novos objetivos até então exteriores aos objetivos escolares, o que resultou na constituição de novos profissionais.

A expressão *aprendizagem ao longo da vida*, lançada nos anos de 1970 e recuperada em 1996 pela OCDE, tornando-se motivo do discurso dominante para a Comissão Europeia e para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)<sup>8</sup> trata-se de outra categoria de dupla face, amplamente utilizada no campo educacional, na formação do sujeito que aprende durante a vida toda, ampliando conhecimento e em processo de formação permanente. Não neutra, possui um viés produtivo, associada às noções de eficiência, desempenho e competência, em nome da continuidade do estágio da escolaridade para o da atividade (LAVAL, 2019, p. 69), na qual a sua formação inicial é tida como preparatória para alcançar de fato a sua formação profissional, onde o indivíduo precisa se adaptar às transformações e exigências impostas pelo capitalismo flexível, embasado de competências necessárias de um trabalhador polivalente e flexível.

Quanto ao caráter ambíguo da categoria *aprendizagem ao longo da vida*, Laval (2019, p. 72) exemplifica o objetivo direto da Comissão Europeia em fazer da Europa “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo”, a partir da constituição de uma educação e formação ao longo da vida, deixando claro quais são as suas intenções. A escola inicial deveria ensinar um pacote de competências relacionado ao seu uso produtivo “as quais permitiriam a constante adaptação do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado” (LAVAL, 2019, p. 72), tornando seu saber flexível diante das mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo moderno.

Para o referido autor, a OCDE e a Comissão Europeia têm uma concepção formada e segura do que deveria ser a cultura escolar que ainda não fora revelada, em que a qualidade e a quantidade de conhecimento adquiridos não importam, o que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a vida aquilo que for útil profissionalmente.

---

<sup>8</sup>Foi aprovada em 2015 a Declaração de Incheon com o tema “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” que tem como um dos itens o compromisso com a educação de qualidade, propõe no item 18 o desenvolvimento de sistemas de monitoramento e avaliação nacional. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Nesta lógica, política educacional deve estar subordinada às condições e à adaptação da mão de obra para o mercado de trabalho.

A política educacional brasileira tem grande influência de organismos internacionais como o Cepal, OCDE, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial em defesa de uma educação vinculada à produtividade. Segundo Altmann (2002), a política educativa do Banco Mundial parte de uma visão economicista, na qual visa a escola como uma empresa, propondo desta forma a descentralização, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a capacitação em serviço.

Nesta lógica, as políticas neoliberais têm como uma de suas características:

[...] a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental, e subordinando os direitos sociais às lógicas de eficácia e eficiência. (JANELA, 2001, p. 37).

A ideologia neoliberal “prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados Nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produções de normas, regras e leis) para as organizações multilaterais” (MORAES, 2001, p. 39), compostas por uma pequena parcela da burguesia que controla o sistema capitalista.

Nacionalmente, podemos exemplificar essa questão com a organização do Todos Pela Educação (TPE). Fundada em 2006, ao assumir o “propósito de melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no país”<sup>2</sup>, o TPE se apresentava como um movimento “que conjuga as propostas para educação provenientes do governo, da iniciativa privada e de outros setores da sociedade, constituindo uma aliança em prol da educação pública em nível nacional”. Ao mesmo tempo defende que “o cerne da crise educacional se encontra na suposta ineficiência histórica do Estado em relação às questões sociais” (MARTINS, 2016, p. 114), destacando o fortalecimento do empresariado.

O TPE representa grandes parceiros empresariais, incluindo bancos e a fundação Lemann, denominada a grande impulsionadora dos apostilamentos dentro das escolas públicas. Faz-se necessário atentarmos que os defensores da ideologia neoliberal estão por traz das grandes reformas e mudanças ocorridas na educação pública. Entre as suas propostas está a de atender as demandas da qualidade da educação pública. Deixando questionamentos que

---

<sup>2</sup> O objetivo fundamenta do TPE consiste em alterar a forma de definição e implementação de políticas, em que a relação dos empresários com o Estado no processo decisório seria ampliada. Informação retirada do site, Todos pela Educação. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco\\_356](https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_356)>. Acesso em: 19 set. 2019.

carecem de respostas significativas, como a qualidade defendida pelos TPE se refere a qual qualidade. Qualidade baseada em ranking? E em que equidade e está que não respeita o desenvolvimento e aprendizado de cada estudante, e sim os colocam na mesma régua?

Na visão de Martins (2016), o TPE busca alterar a forma de definição e implementação de políticas, de modo que a relação dos empresários com o Estado no processo decisório das tomadas de decisões sobre a educação seja ampliada.

Quanto a essa questão, Sader (2009) explica que, para os defensores do grande capital o que importa é o capital financeiro e a preservação do modelo neoliberal.

Quando o governo brasileiro usa bilhões de dólares para apoiar bancos e nada para garantir o direito ao emprego, a universalização da saúde e da educação, estamos diante de uma lógica brutalmente cruel. Tudo pode ser fechado no país; uma escola, um hospital, uma empresa industrial. Mas se um banco fecha, seu teto cai sobre a cabeça de todo o povo. (SADER, 2009, p. 156).

Observa-se a importância que o governo dá ao mercado e não ao investimento nos bens públicos. Freitas (2008), ao analisar a implementação dos *vouchers* dentro da reforma empresarial da educação no sistema educacional nos Estados Unidos, após a privatização da escola, explicita que a modalidade aumentou a segregação das escolas, tanto por raça, gênero e nível socioeconômico.

Segundo Freitas (2008) e Adrião (2018), os *vouchers*, defendidos pelo neoliberalismo na década de 1950 na modalidade de bolsas de estudo custeada integralmente ou em parte pelo Estado, para que as famílias escolham matricular seus filhos entre as escolas particulares, “rompe com o princípio da educação escolar obrigatória” (ADRIÃO, 2018a, p. 16).

Quanto à modalidade de bolsa de estudo cheque-escola, Freitas (2018, p. 18) descreve que

A experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *vouchers*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade.

Esta citação, apesar de ser extensa, é importante porque descreve perfeitamente como o modelo de bolsas de estudo segregou o sistema de ensino. Este modelo permitiu aos pais escolherem no mercado educacional as escolas de seus filhos, de acordo com o que podem

pagar, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual pode ser observada, na lógica adotada, pelo resultado nas avaliações nacionais. Essa falsa relação linear entre os resultados nas avaliações e a qualidade da escola acabam por gerar a ilusão nas famílias de que estão oferecendo o melhor a seus filhos, quando, na verdade, ter bons resultados não significa ser uma escola de boa qualidade, já que isso depende, primeiro, de sabermos a concepção de qualidade que se tem, e, segundo, de reconhecermos que os resultados acabam por espelhar o próprio efeito segregacional das escolas, já que, desde Coleman (1966), sabemos que o nível socioeconômico é o fator de maior impacto na composição do desempenho dos estudantes medido pelos testes padronizados.

Para Freitas (2018), a qualidade da escola passa a ser o produto comercializado no mercado; os pais passam a ser os clientes que pagam o serviço por meio dos *vouchers* recebidos, em vez de usuários do serviço público, competindo ao Estado somente a garantia do valor do cupom. A organização da escola, qualificação dos professores, condições de funcionamento, entre outras necessidades, ficaria por conta do mercado que iria se ajustando através da concorrência.

Ao tornar a escolarização como produto, a escola que melhor oferecer este produto garante os melhores alunos, o que, de fato, cria uma concorrência entre escolas, ou seja, no entendimento de Freitas (2018, p. 29) sobre a visão neoliberal: “[...] a educação, vista como um serviço que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização”.

No Brasil, a pauta “garantia do padrão de qualidade”, assegurada no Art. 206, inciso VII da CF de 1988, implica compreender a qual padrão está referenciado o discurso nacional sobre qualidade. Na LDB 9.394/96, art. 74, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para assegurar ensino de qualidade, criaria um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno”, no qual deixou de fora a educação infantil do orçamento. Em 2007, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Lei nº 11.494/2007, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica, determinando em seu Art. 38 que a União, em colaboração com os entes federados, deveriam assegurar, no financiamento da educação básica, melhoria da qualidade do ensino e a garantia de padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente, conforme o Art. 212 da CF/1988. Observa-se que o financiamento é item chave para ampliar o acesso e garantia de um padrão de qualidade da educação. Nessa compreensão

da necessidade de orçamento para a qualidade da educação básica, o laboratório de dados educacionais da UFPR, com base no Custo Aluno-Qualidade (CAQ)<sup>10</sup>, criou o Simulador de Custo-Aluno-Qualidade (SimCAQ), apresentando uma média necessária de insumos e gastos orçamentários necessários para a garantia de um Padrão de Qualidade de Referência (PQR), conforme quadro 3, a seguir:

Quadro 03 - Insumos e recursos monetários denominados necessários para um Padrão de Qualidade de Referência (PQR)

A - PQR utilizado no cálculo do CAQi/CAQ:	Carga horária de ensino; Tempo Integral; Tamanho das turmas; Jornada dos professores; Formação, remuneração e carreira de professores; Adicional para professores das escolas rurais; Composição do quadro, formação e remuneração de funcionários de escola; Despesas com materiais didáticos e ações pedagógicas nas escolas; Formação continuada dos profissionais da educação; Funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários; Despesas com a área administrativa a rede.
B- Outros parâmetros utilizados no cálculo do CAQi/CAQ:	Encargos sociais
C- Parâmetros para o cálculo das Despesas de Capital:	Infraestrutura dos prédios escolares Novas salas de aula e prédios escolares
D-Parâmetros para o cálculo das despesas com programas de assistência:	Alimentação escolar
OBS:	

Fonte: elaborado a partir das informações do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR).

O quadro apresentado, apesar de expor algumas condições necessárias que devem envolver a educação, para assim, atingir um padrão de condições necessárias para melhoria da qualidade da educação Básica, envolve iniciativas e a colaboração da União e dos entes federados. Alguns aspectos dos insumos necessários à qualidade social da educação serão abordados na seção IV, na qual abordamos a pesquisa empírica.

<sup>10</sup> O custo Aluno-Qualidade (CAQ) desenvolvido por Carreiro e Pinto, engloba quatro categorias de insumos: relacionados à infraestrutura, trabalhadores e trabalhadoras da educação, gestão democrática, acesso e permanência. Para maiores detalhes consultar Carreiro e Pinto (2007). Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade\\_aluno.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade_aluno.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

## 2.2 QUALIDADE TOTAL *VERSUS* QUALIDADE SOCIAL REFERENCIADA

A ampliação do debate sobre a qualidade no campo educacional foi influenciada pela entrada do termo qualidade total, ao emergir do campo empresarial, variando a sua concepção no decorrer dos anos até o ponto de ser inserida no campo educacional como um produto que pode ser comercializado.

O termo qualidade é sem dúvida algo bom que todos almejam alcançar, procurando sempre melhorar. Os artesãos, por exemplo, tinham todo o controle e qualidade do seu produto ou serviço desde a escolha da matéria prima até a venda do produto ou serviço ao cliente. Com o início da revolução industrial, novas demandas por produtos, assim como o surgimento de fábricas e indústrias, os comerciantes foram obrigados a adotar novas formas de organização e gestão para entregar o seu produto/serviço em menor tempo e com qualidade aos seus fornecedores.

Com as mudanças decorrentes da revolução industrial, as ideias adaptadas por William Edwards Deming, ganharam destaque no campo empresarial ao aplicar os seus conhecimentos e teorias para melhorar a qualidade dos produtos e serviços, colocando o cliente para definir a qualidade que se espera. A aplicação dos seus conhecimentos ganhou destaque no mundo dos negócios, principalmente na indústria Japonesa durante e após a segunda guerra mundial.

Com a lógica de um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado, supõe-se também qualidade diferenciada. Na lógica do sistema capitalista, Gentili (1996) explica que a qualidade não é direito de ninguém, nem tem por que ser... No termo do mercado mundial “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito”. Ou seja, a qualidade da lógica de mercado é excludente e individualista.

Gentili (1996) explica que o método de Deming foi aplicado em algumas instituições educativas norte americanas ao ser adaptado por William Glasser, na justificativa de que a escola deve seguir os conceitos de gestão e trabalhar para a satisfação e a serviço do cliente.

Para os defensores da qualidade total a escola possui muitos “clientes”, alunos, pais, empresários e sociedade em geral, devendo se organizar de modo que possa oferecer um ensino/produto de qualidade aos seus clientes.

A escola e os professores são responsáveis em liderar e gerenciar o processo de ensino-aprendizagem, devendo participar das tomadas de decisões para que assim se sintam administradores e tenham autonomia, “o professor precisa liderar mudanças para que ocorra

qualidade no processo ensino e aprendizagem” (MIGLIORIN et al., s/ano, p. 2287) tornando responsabilidade da escola/professor, ofertar o melhor ensino – aprendizagem “produto”.

No Brasil, Cosete Ramos, enquanto técnica do Ministério da Educação (MEC), foi a influenciadora na criação do programa “Escola de Qualidade Total”; William Glasser, partindo das ideias de Deming “14 pontos de Deming”, propõe uma nova maneira de utilizá-los para que pudessem ser desenvolvidos na área educacional. Glasser tornou-se conhecido por traduzir sete pontos para o meio escolar, de modo a corroborar com a tentativa de aplicar os princípios de controle da qualidade empresarial no campo pedagógico.

Segundo Gentili (1996, p. 144), os sete pontos adaptados do Método Deming de Administração aplicados à educação podem ser explicitados como:

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula;
2. Diretor como líder da comunidade educativa;
3. Professor como líder dos alunos;
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros;
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo;
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho;
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade.

Os pontos de Glasser são baseados em estratégias de participação da comunidade escolar sem qualquer participação política, valendo-se da boa vontade de estudantes, professores e diretores para instalar e implementar suas próprias condições institucionais de qualidade nas escolas. Nessa lógica, “a proposta brasileira supõe um certo grau de privatização da política educacional, orientada pela necessidade de transferir qualquer decisão de reforma no interior de cada escola.” (GENTILI, 1996, p. 145).

Cosete Ramos (1992) tinha como finalidade disseminar a “filosofia” de qualidade total como justificativa para o avanço ocorrido no Japão ao se utilizar da estratégia de planejamento e gestão empresarial. Para Ramos, a implementação da filosofia no Brasil seria o caminho para a modernidade. Na verdade, sabemos que a sua implementação foi o “puxa” da ideologia neoliberal para a educação brasileira que vem, cada vez mais, ganhando espaço, impondo determinações nas políticas e reformas educacionais.

A lógica da qualidade total ignora as questões internas à instituição escolar, não abrangendo a formação humana em seu sentido amplo e, pelo contrário, defende a adaptação da gestão escolar à gestão empresarial como caminho para a resolução dos problemas internos à escola.

Diferentemente da concepção ideológica de qualidade total, baseada nas necessidades e lógica do mercado, a concepção de qualidade social é cunhada no campo educacional para fazer

frente a essa perspectiva que se popularizou no debate político e na mídia. Nela, a educação é compreendida como uma prática social, ato político e direito universal, construída a partir da realidade vivenciada no dia a dia das escolas. A qualidade social se posiciona, portanto, criticamente às políticas públicas que ignoram a especificidade do trabalho escolar para sua construção.

A qualidade, no sentido social, não é tida como parâmetro pronto, ela se constrói socialmente. Na visão de Campos (2000, p. 112), seu consenso depende do contexto e “fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo, portanto, resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões”.

A partir de uma visão sociológica, onde se estuda a relação das estruturas da sociedade com a escola, Charlot (2005, p. 43) descreve que cada sociedade tem uma escola que condiz com ela, ou seja, a qualidade social de determinada escola ou região condiz com a realidade dela: “o termo “social” remete ao povo, aos “desfavorecidos”, a exigência de bem formar as crianças dos pobres, de possibilitar-lhes entender a vida e sociedade, de providenciar-lhes oportunidades de ascensão social”.

Bertagna *et al.* (2020, p. 66) definem que escola não é o único lugar para a formação social, “mas assume a importância do seu papel na sociedade(capitalista) problematizando como ela desenvolve e potencializa, ou não, uma determinada concepção de formação humana.”. A educação, como parte do processo de humanização na construção da formação do sujeito histórico e social, possibilita ao sujeito se perceber como sujeito transformador ao desenvolver ações transformadoras que contribuirão para a humanização do homem em sociedade. Ao assumir a perspectiva de formação humana, “supõe a superação da educação verticalizada do processo educacional, reconhecendo os saberes, vivências e lutas das classes populares, incorporando-os ao projeto educacional” (BERTAGNA *et al.*, 2020, p. 66).

A qualidade social da educação está ligada diretamente à valorização dos professores e alunos, ela é uma construção que se dá, segundo Freitas (2020), na defesa da gestão democrática, da necessidade de a comunidade escolar descobrir as suas dificuldades e fazer suas próprias avaliações no sentido de buscar melhorias, e não no sentido de ranquear os seus alunos como melhores ou piores nos desempenhos. As avaliações externas feitas nas escolas não medem todo o trabalho da escola ou todas as aprendizagens dos estudantes.

Não podemos pensar a qualidade educacional a partir de resultados de provas; pensar desta forma só fortalece o discurso econômico, “à medida que se concebem o valor e a qualidade

da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público” político (CARVALHO, 2008, p. 413). É necessário pensar a qualidade educacional no seu sentido público e ético.

O fato de avaliar a qualidade do ensino se trata de algo importante e fundamental na implantação de políticas públicas na busca de melhorias para a qualidade educacional, todavia num processo norteado pelos princípios da qualidade social, contra os princípios do ranqueamento das escolas. Como bem pontua Sordi (2017), a qualidade social na escola pública se orienta pela construção de um mundo melhor, isto é, um mundo mais educado, mais evoluído culturalmente e socialmente mais justo.

A qualidade social não possui caráter ideológico, ela está ligada à valorização do trabalho coletivo, compreende que o acesso e permanência precisam ser complementados com o direito à formação ampliada e não somente em disciplinas restritas ao que cai nos testes. Os estudos de Oliveira (2017, p. 129) mostram que, infelizmente, a formação ampliada não faz parte do interesse do Fórum “Educar para as competências do Século 21” e do Banco Mundial, visto que eles

[...] não defendem o aprofundamento do ensino de disciplinas como geografia, história e sociologia, tampouco da história dos sujeitos e movimentos indígenas, negros, feministas, camponeses, ribeirinhos, das periferias das cidades, os quais, apesar de serem considerados “marginais” ao longo da história, contribuíram na formação intelectual, cultural e moral da humanidade.

De modo contrário, a defesa da escola de qualidade socialmente referenciada defende e valoriza a participação da escola com a comunidade, defende práticas pedagógicas diferenciadas, luta pela inclusão e permanência de todos os estudantes. Seu foco não permanece na formação para o mercado de trabalho, e sim abarcando outros campos que fazem parte da formação humana.

Nos últimos 20 anos políticas voltadas à ampliação do acesso ao ensino fundamental têm sido implementadas, desde o governo FHC, como indicador de qualidade; ao se achar que se todos tivessem acesso à escola, esta seria uma escola de qualidade, porém Sander (2012) alerta que a universalização do acesso não é indicador suficiente de qualidade, há necessidade de melhorias substanciais em termos de permanência na escola e de aprendizagem dos alunos, independentemente de sua origem social e das condições de vida de suas famílias.

Na visão de Sordi (2017, p. 87), no campo educacional existe os que trabalham em defesa da qualidade regida pelos interesses do mercado e os que almejam qualidade na escola, “filiados e unidos em torno de uma concepção de qualidade ampliada, detentora de pertinência

social, uma qualidade incluyente e democrática, construída com os atores, com a comunidade e regida pela ideia de bem público”. Percebe-se no Brasil um dualismo existente sobre qualidade, onde cada um defende o seu propósito a partir das suas concepções sobre o papel da escola, como espaço formador e transformador da realidade.

### 2.3 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS NO BRASIL: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 A 2019

Desde a CF de 1988 vemos a dimensão da qualidade educacional em nossos marcos legais. Em seu artigo 206, inciso VII, a CF define que o ensino Brasileiro será ministrado com base na “garantia de padrão de qualidade”, não definindo, no entanto, nenhum parâmetro ou elementos que explicitariam o que viria a ser esse “padrão de qualidade”, deixando uma lacuna para interpretações.

Quanto à falta de definição de garantia de qualidade, Oliveira (2006) indaga: “afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento?”.

Gusmão (2013, p. 299), em sua pesquisa, apresenta cinco recortes sobre o tema da qualidade, cada um ligado a uma defesa com sentidos diversos.

O primeiro a vincula ao processo de expansão da escolarização, especialmente do ensino fundamental, que forjou uma nova realidade educacional no país, concebendo a qualidade como uma medida política. O segundo enxerga nos resultados aferidos pelas provas de larga escala o principal significado de qualidade que articula na sociedade. O seguinte associa o desenvolvimento da pauta da qualidade a uma perspectiva economicista. Um quarto recorte propõe que a qualidade seja examinada a luz de questões relativas à diversidade. O último apregoa a questão que emerge ao discutir a temática da qualidade e o próprio modelo de educação vigente.

Dentro do viés de contribuir com o desenvolvimento industrial e econômico da nação, o conceito de qualidade foi construído historicamente. Gusmão (2013) evidencia que até 1980 perdurou a temática de que a qualidade seria alcançada por meio da democratização do acesso escolar, no entanto, a partir de 1980 só o fato da acessibilidade à escola não permitiu o seu alcance, mudando a temática de qualidade para o tempo de permanência na escola, acreditando-se que a qualidade seria atingida pela permanência na escola e pelas taxas de conclusão do ensino. Esta fase foi marcada por altas taxas de reprovação e evasão o que não permitiu bons resultados. Por último, tem-se perdurado o alcance da qualidade por meio da medição da aprendizagem.

As concepções sobre qualidade, ocorridas historicamente, são decorrentes das mudanças e exigências ao longo dos anos por influências do mercado global, visando atender às necessidades da OCDE e do Banco Mundial (FERNANDES, 2019). Neste caminho não se pode ignorar a influência e propostas dos organismos internacionais na elaboração de políticas, programas e ações implantados pelo MEC no decorrer dos últimos anos.

Ao buscar entender qual a concepção de qualidade da educação defendida pelo MEC, buscaremos descrever a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE aprovado em abril de 2007 pelo MEC, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica, durante a vigência do primeiro PNE (2001-2010), aprovado na Lei nº 10.172/2001, com o objetivo e prioridade “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.”

Apesar de terem o mesmo objetivo de melhoria da qualidade, o PNE trata-se de um plano de estado e o PDE de uma política pública. Definido por “um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto” um ato do poder executivo, e “está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país” (SAVIANI, 2009). As ações e estratégias do PDE não visam de modo geral alcançar os objetivos e metas do PNE.

O PDE, segundo Saviani (2007, p. 1239), não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE, pois ele se compõe de ações não articuladas com o PNE. “Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE”, o que dá a compreender que ele foi elaborado em paralelo sem consonância com o PNE.

O principal eixo do PDE é o Ideb, utilizado como instrumento central no monitoramento nas ações e metas para melhorar a qualidade do ensino. Ele conta com o suporte técnico do MEC ao enviar consultores aos estados e municípios para definir o PAR nas localidades em que o Ideb não atingiu a meta de sua localidade. Neste sentido:

A intenção da União é a de que o IDEB sirva como parâmetro para avaliar os sistemas de ensino municipais e estaduais, a partir de resultados obtidos na Prova Brasil e dos dados de fluxo do Censo Escolar. Estados e Municípios cujos desempenhos ficam aquém do estipulado pelo índice têm recebido apoio técnico e financeiro da União, desde que se comprometam formalmente com o cumprimento de metas estabelecidas. A principal delas é fazer com que os sistemas apresentem, até 2022, o ano do bicentenário da independência brasileira, performance semelhante a de países desenvolvidos. (MINHOTO, 2016, p. 81).

O suporte acaba por responsabilizar estados, municípios, alunos, professores, diretores e gestores de ensino pelos desempenhos dos alunos, criando de certa forma uma política de *accountability* pelos desempenhos não atingidos no Ideb. Além do mais, o apoio técnico

recebido em forma de consultorias é feito por consultores externos à realidade local, o que não ajuda muito por desconhecerem a real necessidade da escola.

Por outro lado, um dos programas do PDE, o Plano de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual, vem se configurando como um importante plano de colaboração entre municípios, Estados e União a partir do suporte técnico e financeiro disponibilizado pelo MEC, visando atender a necessidade de melhoria da qualidade da educação básica dos municípios e estados que apresentam Ideb abaixo da média.

O PAR, a partir de uma equipe técnica do MEC, é designado em elaborar um diagnóstico da localidade com base nas dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos, conforme o Art. 8, inciso 3 do PDE.

O PDE, por ser composto por vários programas, ao assumir o compromisso pela qualidade educacional com ações que abarcam desde a educação infantil ao ensino superior, sem definir um fundo para tais ações, coloca em questionamento quais as suas reais intenções. Para Aguiar (2010, p. 723), o PDE “à despeito das críticas que lhe são dirigidas por diversos setores quanto à sua concepção e implementação, buscou estabelecer conexões entre a educação básica e a educação superior, ao assumir que o Estado tem compromisso com o processo educacional”.

Para Camini (2010, p. 548), não é possível caracterizar “uma única matriz teórica e metodológica de concepção da política do PDE/ Plano de Metas Compromisso”, ela apresenta formas variáveis, apresentando em momentos concepções e práticas com características democráticas e em outros se revelam práticas de perfil gerencialista empresarial para a gestão educacional “ênfatizando os princípios da eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, ocorrendo de forma variada, envolvendo múltiplos fatores conjugados.”.

Para Silva (1996), desde o final da década de 1990 observa-se um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos mecanismos de significação e representação são utilizados para reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. Segundo o autor, o projeto neoconservador e neoliberal envolve a criação de um espaço onde o econômico, o político e o social não podem ser pensados fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. E que os mesmos devem se ajustar a organização econômica (capitalista).

Ainda segundo Silva (1996, p. 14), para compreendermos as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a Educação, é necessário compreender que esse processo faz parte de um processo internacional mais amplo. Diante da era da globalização e internacionalização, os projetos nacionais não podem ser compreendidos fora da dinâmica internacional.

#### 2.4 INDICADORES DE QUALIDADE: O PAPEL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, PISA E IDEB

Falar sobre indicadores de qualidade, implica definir primeiramente sobre qual qualidade estamos falando, pois a mesma nos remete a diversas funções construídas socialmente a partir de interesses e concepções.

Ferreira e Tenório (2010, p. 72) salientam que a construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional assume complexidade,

por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorar políticas, projetos, programas e ações educativas, que além de expressarem concepções teóricas e abordagens determinadas, envolvem também aspectos vinculados aos interesses sócio-políticos de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação.

No Brasil, o discurso sobre a qualidade está atrelado aos resultados das avaliações externas em larga escala, instituídas como políticas educacionais de avaliação.

Para se avaliar, os indicadores da qualidade foram “desenvolvidos com a colaboração de ONG’s, organismos internacionais, secretarias de educação, órgãos do MEC, profissionais de escolas (gestores, professores e coordenadores pedagógicos), familiares e alunos, de todas as regiões do país” (EDUCATIVA, 2013, p. 6), por meio de uma metodologia participativa, os indicadores educacionais.

Assumidos como meio de orientação dos sistemas, denominados como “elemento, sinal ou aviso que se revela ou denota características especiais ou qualidades que, aponta (como um dedo indicador), uma direção, mostrando a conveniência de, ou aconselhamento a alguma ação” (FERREIRA; TENORIO, 2010, p. 73).

Em 2007, o MEC, a partir de estudos apresentados pelo Inep sob a gestão de Reynaldo Fernandes, presidente do instituto na época, apresentou o indicador Ideb à sociedade, como “um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências)’ em exames padronizados, como a Prova Brasil e o

Saeb” (INEP, 2020). Desde então o Ideb tornou-se o principal item para aferir a qualidade da educação proposta na meta 7 no PNE (2014-2024), correlacionando informações sobre a taxa média de aprovação captadas pelo censo escolar e o desempenho baseado na pontuação média obtida na Prova Brasil (atual Saeb).

Os indicadores é um instrumento flexível, utilizado para descrever, analisar e contribuir com a avaliação e melhoria da qualidade da escola a partir de elementos da realidade escolar, “são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (EDUCATIVA. 2013, p. 5).

O material “Indicadores da qualidade na educação básica”, coordenado pela Ação Educativa, UNICEF, MEC, INEP , aborda o processo de estímulo ao uso dos Indicadores de qualidade como base na construção participativa dos Planos Estaduais e Municipais, contribuindo no levantamento do diagnóstico da situação educacional do município ou estado, para que sejam construídos os seus indicadores a partir da compreensão da realidade escolar e que o mesmo possa contribuir com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

O material elenca “o ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, acesso e permanência dos alunos na escola e por último espaço físico escolar” (EDUCATIVA, 2013, p. 7), como elementos que envolvem a qualidade da escola, podendo existir outros, denominados como dimensões.

As dimensões são constituídas por indicadores conforme cada dimensão e avaliados por perguntas respondidas. A partir das respostas, a qualidade da escola é avaliada pela comunidade escolar referente a cada indicador, determinando como boa, média ou ruim. “É a avaliação dos indicadores que leva à avaliação da dimensão como um todo” (EDUCATIVA, 2013, p. 9).

Segundo Freitas (2005, p. 922) os indicadores têm mais valor significativo entre os atores da escola do que com o valor numérico ou de análise que eles possam ter, a partir de “uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas”.

A qualidade da escola é construída a partir de “indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola” (FREITAS, 2005, p. 924) estabelecidos no conjunto das necessidades e do compromisso do sistema público de ensino. A construção de indicadores nesta ótica é definida como “construção local apoiada”, fator determinante da qualidade negociada defendida por Freitas.

A partir dos indicadores de qualidade é possível fazer uma avaliação do ensino-aprendizagem durante todo o processo pedagógico. A avaliação, segundo o material da Ação Educativa (2013), é necessária, pois a mesma faz parte do processo educativo. No entanto, a avaliação externa dos sistemas de ensino, adotada pelos governos, tem pautado num instrumento de controle político do desenvolvimento social por parte do estado avaliador.

De acordo com o relatório da Unesco (2019, p. 8), as avaliações de aprendizagem em larga escala<sup>11</sup> são um “tipo de prova padronizada nacional ou transnacional que proporciona um retrato dos resultados de aprendizagem alcançados por um grupo de estudantes em um determinado ano e em um número limitado de áreas da aprendizagem”. Seus resultados permitem que políticas e estratégias sejam melhoradas por meio de monitoramento, responsabilização, elaboração de programas e análises.

Diferente dos apontamentos da Unesco, Ferreira e Tenório (2010, p. 91) afirmam que

[...] as avaliações educacionais não conseguem analisar os impactos das políticas na escola, pois normalmente se restringem às avaliações feitas em relação à etapa de diagnóstico das propostas educacionais, raramente versando sobre o alcance de seus resultados, existindo uma grande distância entre o diagnóstico da situação e a tomada de decisão.

Para as autoras, as políticas de avaliação devem considerar tanto aspectos objetivos como subjetivos, no processo de implantação e implementação, principalmente quando envolvem a possibilidade de mudança cultural e supõem a construção de indicadores objetivos e determinam uma significação.

Entretanto, o que se tem observado, cada vez mais, são acordos que envolvem a política educacional brasileira com organismos internacionais no intuito de garantir espaço em agendas globais conforme explicitado adiante.

A primeira participação do Brasil nas Avaliações Internacionais de Larga Escala (AILE) se iniciou a partir de 1990-91 durante o governo de Fernando Collor de Mello por meio da Avaliação Internacional de Progresso Educacional, coordenada pela empresa americana Educational Testing Service (ETS). Entretanto, as AILE têm origem em 1960, quando as potências econômicas Inglaterra e Estados Unidos resolveram mensurar o desempenho de seus discentes no sistema educacional. A partir de 1970 outras nações passaram a compor a lógica

---

<sup>11</sup> A aplicação das avaliações em larga escala visa medir as habilidades de leitura e matemática, assim como “habilidades digitais, conhecimento em informática e informação, habilidades socioemocionais ou a compreensão de conceitos e questões relacionadas à educação cívica e à cidadania” (UNESCO, 2019, p. 09).

das avaliações dos seus sistemas educacionais, inclusive nações periféricas em busca de um lugar competitivo no mercado.

Desde 1990 o Brasil tem acordado sua participação em programas e projetos internacionais voltados à avaliação educacional e garantido a sua aplicação nacional. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA<sup>12</sup>), criado em 1997, sob a coordenação da Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE é um exemplo. O país tem garantido a sua participação desde a primeira aplicação internacional em 2000, completando em 2018 sete ciclos no programa.

A participação do Brasil no programa PISA<sup>13</sup>, coordenado pela OCDE, vem se firmando cada vez mais. De modo que a participação do Brasil no PISA está garantida em lei até 2021, através da estratégia 7.11 da Lei nº 13.005/2014, de aprovação do PNE 2014-2024. O que prova a colonização do discurso dos organismos internacionais na política nacional.

Quanto a essa questão, Fernandes (2019, p. 20), em recente estudo, descreve que:

Ao tornar o Pisa, por força da Lei nº 13.005/2014, uma referência de qualidade da educação, com metas explícitas de nível de desempenho a ser atingidas até 2021, o legislador acabou por submeter o sistema nacional de educação a parâmetros curriculares e a matrizes de referenciais de avaliação definidos, de forma exógena, pelas políticas de competências e habilidades da OCDE.

Segundo o pesquisador, as interferências não alcançaram somente questões técnico-metodológicas, mas também permitiu a interferência do ponto de vista ontológico da OCDE quanto à função social da escola e finalidade da educação brasileira. Essas relações internacionais são decorrentes de acordos para fazer parte do curso global de integrações econômicas, via um padrão de atuação dos governos pautada numa visão de mundo capitalista.

Para Fernandes (2019), a presença do Brasil nas relações de poder internacionais implica uma tomada de decisões a cada participação em Fóruns e organismos internacionais, levando-os a comprometer-se com objetivos e metas internacionais, que são inseridas nos planos, projetos e programas nacionais, com objetivos voltados à economia e à educação.

A projeção média do Brasil no PISA é um exemplo. Após anos de estabilidade, a OCDE, via PISA, definiu novas projeções até 2021, aumentando um número de 73 pontos de 2012 a 2021.

---

<sup>12</sup> O PISA foi criado como forma de medir a qualidade do ensino nas áreas de leitura, matemática e ciências (a partir de 2006) a cada três anos dos estudantes de 15 anos em vários países do mundo. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: jul. 2020.

<sup>13</sup> O Brasil tem participado do Pisa desde os anos 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_br\\_asil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_br_asil_no_pisa_2018.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2021.

Tabela 04 - Desempenho histórico do Brasil no Pisa e projeções a partir do PNE 2014-2024

Brasil no Pisa	Resultados obtidos e divulgados pelo Brasil antes da aprovação da Lei nº 13.005/2014					Projeção média do Brasil no Pisa cf. estratégia 7.11 da Lei		
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2021
<b>Média dos resultados do país em Matemática, Leitura e Ciências</b>	396 <sup>5</sup>	379,5 <sup>6</sup>	384,3	401	399,3	438 <sup>7</sup>	455	473

Fonte: Fernandes (2019, p. 19).

Em referência aos acordos internacionais, os estudos de Fernandes (2019) apontam que o fato do PNE 2014-2024 eleger o PISA na estratégia 7.11<sup>14</sup> e o Ideb como parâmetros para medir a qualidade do ensino brasileiro, demonstra o quanto a OCDE tem influenciado/induzido sobre a definição das políticas públicas para a educação básica, de modo a fortalecer a lógica de habilidades e competências.

Além da participação no PISA, o Brasil criou, em 1990, o seu próprio sistema de avaliação, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), responsável por aplicar três avaliações que visam medir a qualidade da educação básica, conforme os níveis de ensino. Cada uma das avaliações aplicadas leva em consideração as áreas de língua portuguesa e matemática.

Quadro 04 - Modelos de avaliações da educação básica no Brasil: ANA, Aneb e Anresc

Tipos e avaliação	Aplicação	Finalidade
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	3º ano do ensino fundamental	Censitária,
Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb),	5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (10 alunos)	Amostrai, bianual
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) conhecida como Prova Brasil	4ª série (5º ano), 8ª série (9º ano) do ensino fundamental, (20 alunos ou mais)	Censitária, bianual

Fonte: Quadro organizado pela autora, conforme informações disponíveis no portal do INEP (2019).

De acordo com o quadro, percebe-se que as avaliações da ANA e ANRESC são censitárias, de modo a subjugar que as melhores notas estão relacionadas Às melhores escolas, com melhor ensino e qualidade.

<sup>14</sup> A estratégia 7.11 do PNE (2014-2024) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações a aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.

De acordo com o art 2º da Portaria nº 366, publicada em 29 de abril de 2019, um dos objetivos do sistema de avaliação em larga escala é: *II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais*, de modo que ocasionou mudanças<sup>15</sup>, a partir de 2019, na organização e aplicação das avaliações. A primeira mudança significativa foi a extinção das siglas Ana, Aneb e Anresc (prova Brasil) que passaram a agrupar o nome Saeb; início da avaliação da educação infantil por meio de questionários eletrônicos, exclusivos para professores, diretores e secretários municipais e estaduais em caráter de estudo piloto; antecipação da avaliação na alfabetização a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, primeiramente de forma amostral; a inclusão de questões sobre Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º ano, porém, não serão usados para o cálculo do Ideb, a fim de continuar com a série histórica dos anos anteriores.

O indicador Ideb foi instituído na política educacional pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, como o aferidor da qualidade educacional após ser criado pelo Inep em 2007. Desde então tornou-se o principal indicador da qualidade da educação básica, ao se utilizar dos resultados das avaliações realizadas pelo Saeb para ranquear a qualidade do ensino brasileiro, levando em conta o fluxo (aprovação dos alunos) e a aprendizagem (resultado nos testes padronizados aplicados - das avaliações ANEB e Prova Brasil) que agora segue a nova padronização de Saeb.

Com o objetivo de alcançar até 2021 a média 6,00 de qualidade, considerada média comparável com o sistema de ensino de países desenvolvidos como Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, os defensores do neoliberalismo têm utilizado o resultado do Ideb para ludibriar os gestores de estados e municípios na compra de materiais pedagógicos utilizados pelo setor privado, desmerecendo a qualidade do ensino público. Na defesa de que a qualidade está no privado e não no público.

Seguindo o objetivo de alcançar a média estipulada, o governo Brasileiro tem se utilizado de estratégias de cunho mercadológico, visualizando a educação como um produto que pode ser comercializado, o que vai na contramão da defesa de uma escola pública com qualidade em valorizar o avanço do aluno dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Uma alternativa diferente ao proposto pelos defensores do mercado, segundo Sander (2012, p. 39), é a melhoria nos processos de formação e profissionalização dos educadores e

---

<sup>15</sup> As informações sobre mudanças do Saeb foram retiradas no site Somos Par. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/saeb/>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

pela qualidade da gestão escolar e das condições de infraestrutura, tecnológicas e pedagógicas das escolas.

Outro ponto que vem chamando atenção é sobre a instituição de premiação/bonificação conforme o desempenho dos alunos nas avaliações. A pesquisa desenvolvida por Araújo e Alves (2015, p. 68) apontou que em 2012 os estados do Acre, Tocantins, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro tinham políticas de recompensas ofertadas pelas secretarias estaduais de educação.

Este tipo de iniciativa contribui para a competição entre sistemas de ensino, o que de fato é o objetivo do neoliberalismo. Para Oliveira (2012) a competição entre sistemas de ensino, escolas e professores promoveriam a melhoria no desempenho dos estudantes e, nessa lógica, busca-se responsabilizar cada vez mais as escolas, os gestores e os professores pelo alcance de metas e pela melhoria do desempenho (OLIVEIRA, 2012, p. 07).

Alerta-se para a importância que este espaço escolar tem e precisa de atenção para que se exija melhor desempenho dos alunos nos testes, considerando o compromisso assumido pela escola no enfrentamento da desigualdade social que reverbera no contexto educacional.

Pesquisas realizadas por Silva e Garcia (2015) apontam que a falta de infraestrutura nas escolas, falta de profissionais e más condições físicas têm influenciado no trabalho pedagógico. As escolas que apresentam melhor desenvolvimento nas avaliações externas e no Ideb, em grande maioria, são as que possuem docentes efetivos, formados, especialistas e trabalham há mais de dois anos na mesma escola.

Para Marchelli (2010), o que está em jogo não é a qualidade, e sim a otimização do fluxo de formação dos alunos, ao partir de princípios neoliberais da economia, que o Estado deve minimizar o gasto com a educação ao adotar a progressão continuada, e conseqüentemente a sua reponsabilidade direta com investimentos na educação, estabelecendo o Saeb como exemplo de políticas públicas paliativas.

As exigências feitas aos professores e diretores, em busca de escolas que tenham uma educação de qualidade, tem aumentado cada vez mais com pressões psicológicas conforme os desempenhos dos alunos nas avaliações. Essas exigências acabam por desconsiderar o que Machado (2007, p. 280) descreve sobre as escolas, a saber.

Escolas boas sempre existiram, sempre existirão, assim como também sempre existirão escolas mais simples, com desempenho mais fraco. O ideal a ser buscado é o de que todas as escolas possam ter as condições necessárias para um funcionamento satisfatório, do ponto de vista de sua atividade-fim, que é a formação pessoal de seus alunos. E que um número cada vez maior delas atinja realmente um nível ótimo de desempenho. A perspectiva de que todas as escolas tenham desempenhos iguais, ou

tenham o mesmo nível de resultados, espelhadas em determinado padrão, fixado externamente, é utópica, não tem fundamento na realidade concreta.

As avaliações devem ser consideradas para que novas ações, políticas e propostas sejam elaboradas e desempenhadas no ambiente escolar como objetivo de melhoria da qualidade educacional, na defesa da sua contribuição com a formação social, pois a educação é de direito humano devendo ser universal e de qualidade para todos que desejam usufruí-la.

Os resultados da avaliação do PNE (2001-2008) chamam atenção para a importância do fortalecimento da gestão democrática dos sistemas e das instituições educacionais como indicador de uma educação de qualidade “qualquer política de melhoria da educação tem que considerar como fundamentais sua gestão e financiamento” (BRASIL, 2009, p. 100).

Esta seção abordou as concepções de qualidade total e qualidade socialmente referenciada e o seu uso por organismos internacionais, abordada de forma genérica e sua presença nos documentos oficiais no Brasil desde a CF/88, observando que a qualidade da educação básica tem sido atrelada ao Ideb, a partir do desempenho dos estudantes nos testes organizados pelo SAEB; engloba um modelo de planejamento que se almeja alcançar, o que nos induz a acreditar que o direito à educação, como direito social tem sido reduzido, como sendo somente um direito à aprendizagem, desviando a responsabilidade do Estado em garantir condições que visem garantir melhoria da qualidade e transferindo-a para o trabalho da escola e dos profissionais da educação, como se fosse somente deles a responsabilidade de garantir a aprendizagem.

Na seção seguinte apresentaremos o planejamento educacional configurado nos PNEs, e a necessidade de financiamento, monitoramento e avaliação das metas e estratégias para a concretização do planejamento com qualidade.

### **3 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000**

Esta seção tem por objetivo apresentar aspectos conceituais e a trajetória do planejamento educacional no Brasil, focalizando, sobretudo, os planos de educação. Por uma questão lógica o texto foi organizado em duas subseções, a primeira, refere-se ao resgate histórico sobre as concepções e trajetórias do planejamento educacional no Brasil e na seção seguinte a trajetória de elaboração, implementação e avaliação dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010), (2014-2024).

#### **3.1 BREVE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL**

O planejamento, de modo geral e em particular na área educacional, é recente no Brasil, se considerarmos que foi somente na década de 1930 que o tema passou a ocupar a agenda governamental, por pressão de um grupo de educadores brasileiros. Essa ideia tomou fôlego com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, ao povo e ao governo. Desde então, o planejamento educacional tem passado por avanços e recuos, mais marcado pela descontinuidade, frente a trocas de governos, a cada quatro anos, ou em períodos mais longos como foi o caso de duas ditaduras, uma civil (1938-1945), e a militar (1964-1985). Em finais do século XX, o planejamento educacional foi fortemente marcado por diretrizes do Banco Mundial, cuja orientação política neoliberal imprimiu o tom da ciência positiva, neotecnicista ao planejamento, voltado para a medição, a testagem, resultados, tal como o foi nos governos de FHC, mas não só. Mesmo que tais orientações ainda fizessem parte da agenda política e econômica dos governos, em início do século XXI, pode-se considerar que o Brasil teve significativos avanços na área do planejamento, sobretudo nos governos de coalisão do Partido dos Trabalhadores (2003 de agosto de 2016), com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), que estabeleceu o regime de colaboração entre os entes federados, sem tirar-lhes a autonomia.

A elaboração do PNE (2014-2024) contou com participação do Estado e da sociedade civil e estabeleceu a exigência de que cada ente federado reelaborasse seus planos, caso tivessem aprovado, ou elaborá-los no prazo de um ano de aprovação do PNE (2014-2024), em 25 de junho de 2014, induzindo todas as esferas de governo da federação a também preocupar-se com o planejamento educacional. É sobre este tema que trata a seção, ou seja, um

planejamento da educação que garanta acesso, permanência e qualidade a todos e que devam fazer parte das ações do Estado ao prover condições necessárias para a sua materialização.

### 3.2 O PLANEJAMENTO NO SETOR EDUCACIONAL BRASILEIRO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS

Planejar é inerente à atividade humana, ao ato de pensar e executar determinadas ações. Parece que ninguém escapa ao mínimo de planejamento, tanto do ponto de vista pessoal e/ou institucional. O planejamento aqui tratado pode ser compreendido como uma ação estatal, um ato de governo, executado pelo aparelho do Estado. Assim, esta seção tem algumas finalidades: apresentar e discutir concepções e trajetórias do planejamento educacional no Brasil; fornecer subsídios para análises de planos de educação no país, sobretudo a partir dos governos do PT (2003), como componente da política neodesenvolvimentista adotada, tanto na área econômica, quanto na área social e educacional.

A responsabilidade do Estado com a elaboração e implementação do planejamento educacional está prevista na CF de 1988, Art. 193. Para Ferreira (2013, p. 57) “o conceito de planejamento faz parte de uma luta política” por compreender que o planejamento é parte das ações tomadas pelo Estado que ora é “concebido como uma “solução” para os problemas do capitalismo, outras vezes, ele é encarado como um “problema”, mas geralmente há uma convivência (tensionada ou não) dessas perspectivas no campo social”.

Podemos assim entender que o planejamento varia conforme os interesses políticos e econômicos dos governos, mesmo porque “é política a decisão de planejar, no sentido de que, por intermédio da definição dos planos, se alocam valores e objetivos juntamente com os recursos financeiros e se redefinem as formas como esses valores e objetivos são propostos e distribuídos” (FERREIRA, 2013, p. 67).

No caso do planejamento brasileiro a construção de ações para atingir as necessidades de um país recém agrário, ocorreu de forma lenta e tardia. Sua construção se inicia após a segunda guerra mundial com a presença de bancos de financiamento para ajudar os países afetados pelas guerras. De acordo com os estudos de Fonseca, Ferreira e Scaff (2020), após as guerras mundiais os países europeus foram afetados economicamente, inclusive o Brasil, o que culminou na criação de fundos financeiros dos organismos internacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), para cooperar financeiramente com as nações afetadas.

No entanto, o financiamento exigia a elaboração de planos estatais com o objetivo de cooperar para o desenvolvimento da região.

As recomendações feitas pelos organismos internacionais, como forma de obter acesso ao financiamento de organismos internacionais financeiros, determinaram a política de planejamento econômico e educacional no Brasil, na defesa de que o planejamento serviria como um instrumento de reconstrução e crescimento econômico no país a partir da década de 1950. Para fortalecer a ideia de planejamento, as Nações Unidas criaram, em 1948, a Cepal, com sede em Santiago do Chile, para auxiliar os países latino americanos na construção do planejamento estatal em virtude das “análises desenvolvidas pelo organismo sobre o contexto histórico e econômico dos países latino-americanos e a defesa de um modelo de desenvolvimento que apelava para a participação ativa do Estado na economia” (FERNANDES, 2014, p. 27).

A Cepal tinha como foco o desenvolvimento econômico relacionado ao sistema capitalista, focado na geração de empregos, “afirmava a necessidade premente de adequação da educação escolar ao processo de reestruturação produtiva e outras mudanças na atividade econômica mundial” (SILVA, 2017, p. 20). A Cepal, juntamente com o antigo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), fizeram um estudo, na década de 1950, sobre as necessidades de investimento na economia política brasileira e influenciaram na elaboração dos planos estatais, sobretudo no planejamento educacional brasileiro.

O Plano de Metas, elaborado no governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960), foi a primeira experiência de criar um plano abrangente que contemplasse o setor econômico juntamente com o setor social – educação (FONSECA, 2013). Embora a ênfase dada à educação fosse pensada como requisito essencial para o crescimento econômico do país, na preparação de mão de obra técnica para implantação das indústrias, o projeto foi bem aceito pela sociedade.

Não deixando de considerar que os primeiros indícios sobre a construção de um planejamento educacional tiveram início com Anísio Teixeira, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, organizado por 26 educadores e educadoras brasileiro(a)s em 1930 e finalizado em 1932, quando foi exposto o problema educacional e a necessidade de criar um programa de abrangência nacional, que levou em conta da educação primária à superior sob coordenação da União, dado o nível de (des)organização vigente até então (SANTOS, 2016). “O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita” (BRASIL - MEC, 2020). O período de 1930

foi marcado pela centralidade do Estado tanto como planejador, quanto na organização e no desenvolvimento da “modernização nacional”, tendo em vista o processo de transição de uma sociedade de modelo capitalista agrário-exportador para o modelo capitalista comercial e depois industrial, de modo a adequá-la aos avanços do capitalismo (IGNÁCIO, 2010).

No mesmo período de 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública que “desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente” (BRASIL, 2018). Neste período não existia uma pasta específica da educação e os assuntos relacionados a educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Somente em 1953, quando a área de saúde ganha autonomia, e que surge o Ministério da Educação e Cultura, com atribuições específicas da área educacional, permanecendo até os dias atuais. Com a criação do MEC foi possível atender uma grande quantidade de institutos, escolas, departamentos, museu e a biblioteca nacional. Devido a essa grande demanda, Francisco Campos, como Ministro da Educação em 1931, achou por necessário a criação de um órgão complementar que pudesse auxiliar nas decisões referentes à educação, principalmente nos assuntos de ordem administrativa e didática.

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), se deu por meio do Decreto nº 19.850 em 11 de abril de 1931, no início do governo Getúlio Vargas. Em sua primeira fase de atuação, foi composto por 13 conselheiros e tinha a finalidade de estudar e emitir pareceres educacionais como forma de auxiliar o ministro da Educação. O Conselho foi responsável por elaborar e encaminhar à Câmara dos deputados o projeto do PNE, em 1937 que por motivos ideológicos não tramitou na Câmara.

Mesmo que tardiamente, a constituição do CNE<sup>16</sup> em 1931 se fez importante nas decisões tomadas em pareceres como forma de assessoria do Ministro da Educação. No entanto, suas decisões oscilam politicamente conforme a agenda educacional do Ministro em exercício.

Os pareceres do CNE e as decisões do Ministro da Educação em exercício são instrumentos que permitem traçar o rumo da educação do país. Pode-se considerar que a conferência realizada em Punta Del Este em 1961 foi um marco importante para o planejamento nos países latino-americanos. Esta Conferência contou com a presença de representantes de vários países, inclusive do Brasil, registrou o início da consolidação de um planejamento educacional como política, na qual os países se comprometeram em acelerar seu

---

<sup>16</sup> Para mais detalhes sobre a criação do Conselho Nacional de Educação CNE acessar o site: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acessado em: 12 ago. 2021.

desenvolvimento social e econômico incluindo a execução de programas educacionais, com o estabelecimento de metas decenais para a educação da América Latina.

Porém, a renúncia do presidente Kubitschek ocasionou uma descontinuidade política, iniciando o período denominado de regime militar, que perdurou de 1964 a 1985, com uma gestão governamental autoritária, marcada pelo cerceamento de liberdades individuais e coletivas e mínima participação da sociedade civil. As políticas adotadas durante governos ditatoriais resultaram num período de acordos firmados entre o MEC e a Agência para o Desenvolvimento Internacional, vinculado ao departamento de Estado Norte-Americano (USAID) e com o BM (1974). O acordo com a USAID tinha carácter técnico e financeiro “que consistia em fixar as metas de um plano de educação com base na necessidade do mercado de trabalho, considerando o perfil e o quantitativo de trabalhadores” (FONSECA, 2013, p. 89). Já o acordo com o BM era voltado para a capacitação de profissionais atuantes nas secretarias estaduais de educação. Desta feita, “foram treinados cerca de quatro mil professores e administradores escolares para executarem o novo formato da administração, voltada para a preparação dos indivíduos para o projeto de desenvolvimento” (FONSECA, 2013, p. 91).

O período de regime militar retrocedeu as conquistas em relação ao PNE e se caracterizou como um período de severa crise econômica e política, ocasionado pelo aumento da inflação e da dívida externa. Com isso:

Os planos educacionais do regime militar até 1974, afastando-se no setor Educação, da opção político-social de abrir o sistema educacional ao maior número possível de educandos, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases e adotada no documento do Conselho Federal de Educação e no Plano trienal, assumiram, em maior ou menor grau, um estilo economicista de situar a Educação no processo de desenvolvimento. Em todos estes planos os setores sociais, inclusive o da educação, são considerados em termos de suas consequências econômicas. (HORTA, 1997, p. 169).

A defesa dos direitos sociais – educação começou a ganhar força no III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985), experimentando uma forma mais democrática na construção de um planejamento participativo, porém “em meio à oscilação administrativa, a proposta de planejamento participativo foi descartada antes de completar um ano de experiência” (FONSECA, 2013, p. 91). Para Azanha (1993), a grande dificuldade em se elaborar e aprovar um PNE deriva da fragilidade política no planejamento educacional e da descontinuidade administrativa. Observa-se que as propostas de se instituir um PNE, que visassem assegurar as condições básicas para o direito à educação, se remetem desde 1930, quando a proposta “foi inserida formalmente na Constituição de 1934, abortada em 1937, reposta na LDB de 1961 e, finalmente, incluída na Constituição de 1988” (DOURADO, 2011, p. 07).

A CF de 1988 foi o marco para o encaminhamento do primeiro PNE (2001-2010), levado adiante ao estabelecer, como exigência no art. 214, a formulação dos Planos Nacionais como política de Estado, regulamentada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, determinando que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A CF, ao estabelecer a elaboração de um PNE com duração de dez anos, em regime de colaboração entre todos os entes federados, para que todas as etapas e modalidades de ensino estivessem agregadas, permitiu avanços nos direitos sociais, ao afirmar a educação como direito social para todos, como dever do Estado e da família, a ampliação da escolaridade obrigatória<sup>17</sup>, assim como o investimento de recursos no financiamento da educação definido, no art. 212 da CF 1988, “consagrou o princípio de participação da sociedade e criação de espaços públicos” (FERREIRA, 2013, p. 71).

Por outro lado, ao referir-se ao “padrão mínimo de qualidade” sem descrever uma definição de qualidade esperada, visto tratar-se de um conceito polissêmico abriu caminhos para diversas interpretações. Apesar deste item ser discutido na seção 2 dessa dissertação, torna-se pertinente situar o leitor sobre como a ausência de redação com clareza na CF e na LDB serviram de lacunas para os defensores do neoliberalismo influenciar propostas baseadas em testes, cujos resultados subsidiam políticas de viés mercadológico para o sistema educacional brasileiro.

Retornando ao contexto do planejamento educacional no Brasil, enquanto a CF/1988 avançava na garantia da educação como direito social, no contexto global, o mundo vivenciava

---

<sup>17</sup> A CF de 1988 contemplou o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (art. 208). Excluindo a educação infantil como etapa da educação básica. A EC nº 14/1996 não especificou as idades contempladas. Somente com a EC nº 59/2009 definiu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; tornando a lei clara e abrangente. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Direito\\_a\\_educacao\\_e\\_direitos\\_na\\_educacao.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2021.

a globalização como uma das estratégias para superar a crise de acúmulo de capital. A educação, por ter a “função primordial de desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 115) ganha destaque na agenda dos grupos hegemônicos do grande capital e nas políticas educacionais dos países. Algo importante e necessário frisar é que a inserção da educação como estratégia para o crescimento econômico foi construída e disseminada pela OCDE durante a Conferência de Jontiem em 1990, tornando a educação pauta no planejamento econômico.

Diante da necessidade e exigências do mercado da presença de “um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 115) o Banco Mundial, em articulação com a Unesco, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) organizaram na Tailândia, no ano de 1990, a Conferência Internacional de Jomtien<sup>18</sup>, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada por 180 países.

A conferência propôs uma série de medidas educacionais para todos os países, vinculando o desenvolvimento humano à educação. As recomendações influenciaram em tese na construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e na LDB nº 9.394/96, assim como na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas discussões sobre a implantação de um currículo nacional em 2017, a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Para Dourado (2011) e Fonseca (2013), o Plano Decenal de Educação para Todos, aprovado durante o governo do presidente Itamar Franco (1992-1995), oscilou entre a construção de uma proposta nacional para a melhoria da educação e as exigências assumidas na conferência de Jomtien. Construído como proposta de governo, o plano não foi considerado referência para formulação de políticas e gestão do governo FHC, sendo então abandonado. O governo de FHC (1995-2002) assumiu um planejamento de viés neoliberal, assumindo o objetivo de adequar o país ao processo de globalização econômica, subordinando-o ao capital financeiro mundial (FONSECA, 2013). FHC buscou atender as exigências feitas pelos organismos multilaterais ao inseri-las na reforma educacional brasileira.

---

<sup>18</sup> Maiores detalhes sobre a Declaração Mundial de Educação para todos, acessar o documento disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

Na primeira fase, o governo apresentou o programa *Acorda Brasil: Está na hora da Escola*, no qual se destacaram pontos sobre financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão em que, ao analisá-los criticamente, percebe-se a consonância dos pontos com as orientações dos organismos multilaterais, sobretudo a avaliação escolar. As ações do governo “foram voltadas, sobretudo, para o equilíbrio fiscal e para a implantação de reformas jurídicas e administrativas” (FONSECA, 2013, p. 93), afetando drasticamente o campo da educação.

A concepção neoliberal de que a crise estava no Estado motivou a elaboração de um plano de reformas no Brasil. Executado pelo presidente FHC e ex-ministro Luís Carlos Bresser-Pereira a partir de 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi elaborado por acreditar que o Estado seria o grande responsável pela crise do capital. Neste contexto:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Neste sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1995, p. 09).

Segundo Fonseca (2013, p. 93), a reforma acarretou inúmeros desafios para a gestão do setor público, pois “o plano estimulava a concessão de serviços públicos à iniciativa privada e a transferência de atividades de responsabilidade do Estado para a sociedade civil” tornando a educação uma das áreas mais afetadas pela reforma do Estado. As ações do presidente FHC estavam voltadas para a descentralização do Estado, universalização do ensino fundamental, privatização dos programas sociais e econômicos, articuladas ao novo paradigma produtivo, visando integração competitiva no mercado internacional.

O planejamento educacional se reduziu em executar as exigências do Banco Mundial, ao assinar o programa de fortalecimento da escola fundamental (Fundescola) por 10 anos e implantar o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE<sup>19</sup>, reduzido a um planejamento estratégico de base gerencial. Para Fonseca (2013, p. 96), o planejamento “perdeu a perspectiva de longo prazo e, portanto, não se projetou para o futuro; ao incutir métodos de planejamento gerados externamente, desconsiderou a cultura escolar e os desígnios dos seus atores”. Para os autores Barros, Henriques e Mendonça (2002), a década de 1990 foi considerada perdida.

---

<sup>19</sup> O PDE é um modelo de planejamento desenvolvido pela escola voltado para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Frigotto e Ciavatta (2003) denominam “a era FHC” um período de retrocesso. A década de 1990 se configurou num período de lutas de entidades sindicais e científicas em prol da educação e dos direitos sociais, que resultou na reconstituição do Conselho Nacional de Educação<sup>20</sup>, em 25 de novembro de 1995, pela Lei n° 9.131 como órgão colegiado do MEC, aprovação da LDB n° 9.394/96 e do PNE (2001-2010), com vários vetos pelo presidente FHC. O PNE foi aprovado em virtude da participação ativa nos fóruns nacionais.

Com visões diferentes, as ações desenvolvidas no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante sua gestão (2003-2010), voltaram-se para as questões sociais, buscando diminuir as desigualdades regionais e sociais, tendo como prioridade em seu governo a educação. Conforme Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 188) o projeto de educação do governo Lula envolveu: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. Dentre as ações do governo Lula destaca-se a ampliação da rede federal de ensino superior e de educação tecnológica, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, englobando a educação infantil, fundamental e médio como parte da educação básica, e não somente o fundamental, como exigência do Banco Mundial atendida pelo governo anterior. No segundo mandato (2008-2011), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, constituído por um conjunto de iniciativas articuladas em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Na visão de Saviani (2007, p. 1233), o PDE “aparece como um grande guarda-chuva que abriga quase todos os programas desenvolvidos pelo MEC”, englobando ações voltadas para educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico, consistindo num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcances distintos entre si e não um plano propriamente dito.

Dentre as ações do PDE encontra-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), criado como estratégia de assistência técnica e financeira,

Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. (FNDE, 2017).

---

<sup>20</sup> O Conselho Nacional de Educação tem a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e assessorar o Ministro da Educação” (BRASIL, MEC, 2020).

O PAR, ao englobar as dimensões de: a) gestão educacional; b) formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; c) práticas pedagógicas e de avaliação; e d) infraestrutura física e recursos pedagógicos tem como objetivo dar suporte financeiro e técnico no sistema educacional brasileiro visando melhorar a qualidade da educação

O MEC, como forma de desenvolver o PDE, criou, via Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, em defesa da qualidade da educação básica. A elaboração do Plano chamou a atenção de diversos setores da sociedade, como representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), entre outros. Para Camini (2010, p. 539), “a discussão não ocorreu de forma simultânea e coletiva, os sujeitos foram sendo chamados, consultados e incorporados no decorrer da formulação e execução da política”, sem um amplo debate com as entidades científicas e sindicatos educacionais, sem uma definição clara sobre estratégias e origem do financiamento para atingir as diretrizes propostas.

O Plano de Metas organizado em 28 diretrizes, envolve programas com a concepção de gestão democrática, no caso do PAR, assim como ações de concepção de gestão/burocrática, como o Ideb, que, na concepção de Camini (2010, p. 548):

[...] o PDE/Plano de Metas Compromisso caracteriza-se como uma política marcada pela continuidade e ruptura, permanência e inovação, podendo ser comparada também a um movimento marcado pela alternância e predominância, ora de uma, ora de outra forma de gestão, num processo dialético contínuo. Pode se inferir, ainda, que essas formas de gestão são também contraditórias e influenciadas por tensões.

Para os autores Barbosa e Souza (2010) o governo do presidente Lula conciliou as vertentes, neoliberal e desenvolvimentista em seu primeiro mandato, por preservar os elementos da política econômica do governo FHC nos campos fiscal, monetário e cambial. O segundo mandato, segundo os autores, foi marcado por uma inflexão, com a retomada do Estado na realização de investimentos públicos nos setores de infraestrutura, melhorias na distribuição de renda, expansão de políticas assistencialistas, valorização do salário mínimo e na redução da miséria.

Após o término do segundo mandato do presidente Lula, Dilma Rousseff (2011-2014) foi eleita a primeira mulher na história da política brasileira a assumir o cargo de presidente do Brasil. Seu governo deu continuidade à forma de governo de Lula, permanecendo os programas

destinados à diminuição das desigualdades regionais e sociais. Em seguida, criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego<sup>21</sup> (PRONATEC), estabelecido pela Lei nº 12.513/2011, destinado aos estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tivessem cursado o ensino médio completo em escola da rede pública. O programa de educação profissional, criado como elemento estratégico do desenvolvimento do país, colocou em questão se o ensino profissional estaria submetendo a educação aos princípios da Teoria do Capital Humano, defendidos pelos neoliberais, de uma educação para o emprego.

Ainda no primeiro mandato, a presidente Dilma Rousseff aprovou e sancionou, sem vetos, o PNE (Lei nº 13.005/2014), com vigência de dez anos, em cumprimento à CF de 1988. O PNE estava em andamento nas duas casas do Congresso Nacional, desde 2010, levando quatro anos para aprovação.

O início do segundo mandato (2015-2018) foi marcado por forte pressão do legislativo e dos movimentos de rua, iniciados em 2013. Por mais que Dilma<sup>22</sup> desse continuidade às políticas sociais, por outro lado, seu governo foi marcado por constante pressão econômica e social. A aprovação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, pela Lei Federal nº 12.513/11, justificado durante uma fala no programa de rádio *Café com o presidente*, descreveu o programa como:

O Pronatec será um conjunto de ações voltadas para os estudantes e trabalhadores que querem fazer um curso técnico e que não têm como pagar. Será um programa tanto de bolsas quanto de financiamento estudantil. [...] Em um turno, o aluno faz o curso tradicional; no outro, vai aprender uma profissão [...].

A medida adotada pela presidente como solução para se sobressair diante da segunda onda da crise global, gerou descontentamento por parte de pesquisadores: “a formação profissional, quando engendrada pela condição de mercadoria, submete-se à lógica da mercantilização, subordinando-se ao processo de parcelamento e de fragmentação resultantes

<sup>21</sup> A finalidade do programa PRONATEC inclui ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, via programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. As pessoas inscritas no projeto recebiam ajuda financeira para concluir o curso de curta ou longa duração. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

<sup>22</sup> O governo Dilma foi pressionado por constantes mobilizações, devido as condições que ameaçavam o Brasil, com altas taxas de juros que vinham aumentando, diversos problemas sociais, a escolha do Brasil como sede da Copa de 2014. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10\\_ANOS\\_GOVERNOS.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10_ANOS_GOVERNOS.pdf)>. Acesso em: 03 mai. 2021.

das formas de aceleração do tempo socialmente necessário para sua produção” (LIMA, 2012, p. 75). A respeito da postura da presidente Dilma Rousseff, Dourado (2019, p. 9) compreende que “a despeito de ter adotado ajustes mais sintonizados às demandas do mercado, manteve compromisso com a agenda das políticas sociais, com ajustes e redução de recursos”.

No segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff (2015-2018) as pressões aumentaram e seu governo foi perseguido pela direita composta por líderes neoliberais do partido PSDB e MDB, o que acarretou no *impeachment* no ano de 2016. Com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, causado por um golpe civil de cunho parlamentar, midiático e jurídico, o vice-presidente Michel Temer assumiu o poder e governou entre 2016 e 2018. Fundado num “projeto de governo conservador, classista e autoritário” (POCHMANN, 2017, p. 325), seu mandato foi resumido a contrarreformas que caminhou contra os direitos garantidos pela CF de 1988, “especialmente no que se refere às políticas sociais e à participação social nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas públicas” (SCAFF; GOUVEIA; FERRAZ, 2018, p. 245).

Seu governo foi marcado pela redução dos direitos sociais e trabalhistas, congelamento do orçamento público por 20 anos, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, o qual vem acarretando grande impacto nas políticas sociais, sobretudo na educação e na efetivação do PNE, além da reforma educacional do ensino médio em alinhamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução nº 04, de 17/12/2018. Estudos de Silva (2019) apontam que o projeto de reforma do ensino médio teve como interlocutores a presença de grupos empresariais que compõem o movimento TPE e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), por outro lado não houve nenhum diálogo com a sociedade civil, entidades científicas e sindicatos da área educacional. Na política externa, o seu governo foi se realinhando a onda global conservadora, via privatização e reformas educacionais e trabalhistas (POCHMANN, 2017).

No atual governo, presidido por Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), percebe-se uma ausência de planejamento estratégico para a área educacional. Marcado por um governo antidemocrático, suas ações no âmbito das políticas públicas vão ao contrário das mencionadas no PNE (2014-2024), com ênfase na privatização, militarização e meritocracia. O governo Bolsonaro, nas palavras de Dourado (2019, p. 12), vem

Aprofundando o cenário de retrocessos no campo das políticas sociais, o governo Bolsonaro, além de propor a manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016, que inviabiliza a materialização do PNE, retrocede ainda mais na agenda para a educação, com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na

educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros.

A defesa das escolas militares, citada pelo autor, tem sido uma das pautas do governo em vigência, que recentemente aprovou a Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares, concedendo autonomia aos militares para apoiar na gestão escolar e educacional, “enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico” (MEC, 2020). Tal proposta, além de provocar possíveis danos à formação democrática, cidadã e crítica do estudante, fere a organização do trabalho docente, a autonomia da escola, importante fundamento de uma gestão democrática, garantida em leis. De iniciativa do MEC, em parceria com o Ministério da Defesa, com o propósito de implantar 216 escolas cívico militares até 2023 (uma previsão de 54 escolas por ano), somados a programas de militarização em andamento nos estados, as escolas estão sendo implantadas sem a participação da comunidade escolar e sem levar em consideração as falas de professores, ignorando a realidade local, se apropriando dos prédios públicos escolares para implantarem o novo programa, como vem ocorrendo em Mato Grosso (TIELLET, 2019).

Na visão de Ferreira (2013, p. 79), “as políticas educacionais são concebidas e planejadas sob a lógica econômica”, sem uma relação de planejamento que envolva políticas sociais e econômicas, predominando em si “o domínio da racionalidade econômica no planejamento da política social”, permanecendo enraizada o entendimento de que o desenvolvimento social é a consequência positiva do desenvolvimento econômico. Tendo a educação, na visão do Estado como responsável pelo avanço social.

Para Vieira (2001, p. 18) a política econômica está atrelada à política social, mas se colocando normalmente acima desta. “A única distinção entre política social e políticas econômicas só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico. Trata-se apenas de definição de campo”.

No caso da educação, Ferreira (2013, p. 79) salienta que é necessário reconhecer que o cumprimento de um planejamento educacional é uma meta difícil de ser concretizada e para que o seu cumprimento seja legitimado

[...] deve haver o comprometimento da União em garantir efetivo regime de colaboração, mediante formas autônomas de articulação e atendimento igualitário a todos os entes. Desse modo, cumpre-se o papel nuclear do Estado, no sentido de colaborar para a superação das dificuldades orçamentárias, gestórias e pedagógicas que afligem os entes locais.

A cooperação entre a União, Estados e Municípios se torna primordial para a efetivação do planejamento, visto que o Estado, em si, é determinado pelas contradições sociais e pelos interesses dos detentores do grande capital. No caso dos Planos Nacionais de Educação seu planejamento insere financiamento e organização das estratégias para que as metas possam ser concretizadas dentro do período estabelecido, o que implica a participação do Estado na concretização dos planos nacionais de educação, item a ser abordado na seção seguinte.

### 3.3 TRAJETÓRIA DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (PNE 2001 A 2010 – 2014 A 2024)

Antes de iniciarmos este tópico é importante destacar que, para Cury (2011, p. 03), “um plano se constitui como um conjunto articulado de ações e iniciativas para a satisfação de um fim.” No caso da elaboração de um PNE, só é possível se o Estado investir recursos financeiros para que outros instrumentos mediadores possam ser acionados. Isso torna a atuação do Estado fundamental na concretização de um plano educacional.

Para Dourado (2011, p. 17), “a história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do Planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização”, concepções que, segundo o autor, perpassam os embates entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, dotados de visões distintas de planejamento, assim como qual a presunção e materialização dos planos nacionais de educação. Após um longo percurso, como já descrito no item anterior, sobre como se deu o histórico de tentativas para a criação do PNE, denominado por Saviani (2014, p. 231) como “letra morta, meras cartas de intenção solenemente ignoradas pelos dirigentes políticos, que vem tomando iniciativas de política educacional inteiramente à margem dos planos aprovados”, à CF de 1988 (art. 48, inciso IV) designou ao Congresso Nacional o seu papel na elaboração de planos e programas nacionais, regionais e setoriais de desenvolvimento que fosse construído um plano nacional.

Resultando assim, a exigência de elaboração do PNE descrita no art. 214 da CF de 1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e à integração das ações do poder público que conduzam à: I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística.

Apesar da exigência, não foi definido uma data limite para a elaboração do plano, o que implicou, segundo Saviani (2014), em “letra morta”. Somente com a LDB nº 9.394/1996 ficou determinado que caberia à União a elaboração do PNE em articulação com os Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 9º). Cabendo ainda à União encaminhá-lo ao Congresso Nacional dentro do prazo de um ano a partir da publicação desta lei com diretrizes e metas para os dez anos e que o mesmo estivesse em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Art. 87).

O congresso Nacional recebeu dois projetos com propostas distintas. Um PNE apresentado pela sociedade brasileira<sup>23</sup> por meio do PL nº 4.155, em 10 de fevereiro de 1998, e outro com a proposta elaborada pelo executivo federal por meio do PL nº 4.173, em 11 de fevereiro de 1998.

O Plano que primeiramente deu entrada no Congresso atendia pelo nome legal e tinha como subtítulo “Proposta da sociedade brasileira”. Foi elaborado por associações de educadores por meio de sucessivos encontros regionais e nacionais. Já aquele que o sucedeu cronologicamente, em termos de protocolo, além do nome legal, subintitulava-se “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”, e foi elaborado pelo Executivo, ouvido o CNE e outros órgãos oficiais de representação. Também de difícil tramitação pelo Congresso, o PNE acabou sendo aprovado de modo a consagrar a maior parte do texto do Executivo, ainda que assimilando algumas metas do plano proposto pela sociedade civil. (CURY, 2011, p. 804-805).

Em meio a divergências e disputas, o plano enviado pelo executivo ao congresso nacional foi aprovado pelo presidente da República FHC, em 10 de janeiro de 2001, em forma de lei de nº 10.172 com nove vetos por parte do presidente, implicando restrições nos dispositivos referentes a gestão e ao financiamento. Com a ênfase dada à proposta apresentada pelo executivo, ficou de fora um conjunto de princípios destacados na proposta de PNE enviada pela sociedade civil, como “a instituição do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, a redefinição do Conselho Nacional de Educação e a garantia de ampliação do investimento em educação pública de 10% do PIB” (DOURADO, 2011, p. 26).

O plano, aprovado com vigência de dez anos (2001-2010), buscou contemplar todos os níveis e modalidades de ensino, distribuídos nos 295 objetivos descritos, em diretrizes e metas organizado da seguinte forma:

- Introdução, com o histórico, os objetivos e as prioridades; II - Níveis de ensino, que trata da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e

---

<sup>23</sup> A proposta apresentada em nome da sociedade civil pelo deputado federal Ivan Valente, conforme Aguiar (2010) foi fruto dos debates realizados nos dois Congressos Nacionais de Educação realizados pela CONED, inúmeros seminários, debates e encontros em todo o país, com representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas.

da Educação Superior; III - Modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena); IV - Magistério da Educação Básica (formação dos professores e valorização do magistério); V - Financiamento e gestão ; e VI) – acompanhamento e avaliação do plano. (BRASIL-INEP, 2020, p. 17-18).

No entanto, o excesso de objetivos e metas sem organicidade clara demonstrou a fragilidade do plano. Neste sentido, Dourado (2011, p. 684) relata que:

O conjunto de diretrizes e metas retratam a carência da organicidade interna do plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere as concepções financiamento e gestão.

Além da carência da organicidade interna do Plano, a falta de organicidade financeira também implicou na execução de metas<sup>24</sup>. O documento de avaliação do PNE de 2001-2008 reconhece que o PNE apresenta, “limites estruturais significativos em relação à sua organicidade e à articulação entre sua concepção, diretrizes e metas e o potencial de materialização na gestão e no financiamento da educação nacional” (BRASIL-INEP, 2009, p. 17). O plano, nas palavras de Dourado (2010, p. 684), mesmo apresentando metas planejadas a longo prazo, visando melhorias na qualidade da educação brasileira, “configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento”.

Resultados de avaliações<sup>25</sup> feitas sobre o PNE (2001-2010) pelo INEP, órgãos gestores do MEC, além de outros, demonstraram pontos importantes que implicaram na não efetivação integral do PNE: os vetos, a ausência de regulamentação do regime de colaboração entre os

<sup>24</sup> Dourado (2010) destaca que o PNE não foi levado em conta no planejamento do Plano Plurianual (PPA) e nem em suas revisões, o que impossibilitou a execução de algumas metas que carecem de financiamento.

<sup>25</sup> As avaliações do PNE 2001-2010 foram abordadas por diferentes órgãos: tendo início em 2005 pela Secretária de Educação Básica (SAB), 1) realização de estudo sobre a implementação do PNE pela Consultoria Legislativa, por solicitação da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, publicado em 2004; 2) Colóquio Nacional sobre Mecanismos de Acompanhamento e Avaliação do Plano Nacional de Educação, realizado em Brasília, em 2005, sob a responsabilidade da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE) da SEB/MEC; 3) Seminários Regionais de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes, realizados nas cinco regiões do país, em 2006, e coordenados pelo MEC/SEB/DASE/CAFISE; 4) diagnósticos regionais da situação educacional diante das metas do PNE, realizados pelo Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional (CEDEPLAR), em 2006; 5) realização de ciclos de debates pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com vistas a subsidiar o MEC no envio de propostas para o Congresso Nacional, em setembro e outubro de 2005; 6) avaliação preliminar do PNE, período 2001 a 2005, coordenada pela DTDIE/INEP, com a participação de especialistas em educação. Merecem ser ressaltados, ainda, na avaliação do MEC (2010 a), o documento-base do CNE com propostas para o PNE; o esforço empreendido pelo Congresso Nacional, por meio de ações e seminários direcionados à articulação com a sociedade, com vistas à avaliação e à construção do novo PNE e à importância histórica da Conferência Nacional de Educação, que, precedida de conferências municipais e estaduais, procedeu à avaliação das políticas educacionais e, no seu bojo, do PNE, e propôs, em seu Documento Final (MEC, 2010), diretrizes concretas para a construção coletiva e democrática do novo PNE (DOURADO, 2010, p. 696).

entes federados apontou limites estruturais para a efetivação do plano: a não inserção do Plano dentro do orçamento previsto no Plano Plurianual; a não aprovação dos planos estaduais e municipais não “contribuiu para o avanço na dinâmica de democratização do planejamento e da gestão da educação no país e para a ratificação do Plano como política de Estado” (DOURADO, 2010, p. 685). Além disso, a falta de participação ativa da sociedade civil, fundo nacional de financiamento, ausência de diagnóstico, assim como de indicadores para o acompanhamento das metas.

Em relação aos indicadores educacionais, o documento de avaliação do PNE 2001-2008 apresentou os avanços e limites das ações e políticas empreendidas pela União. Assim, na etapa do ensino fundamental

Os indicadores de acesso a essa etapa da educação básica mostramos sinais de sua evolução positiva, nos últimos anos. O grande desafio relaciona-se à melhoria das condições de permanência com qualidade, o que, certamente, passa pela consolidação de programas em curso relativos à melhoria dos processos de formação e profissionalização docente e da gestão escolar, ao enfrentamento de questões como a evasão escolar, distorção idade-série, implementação de condições para a oferta de ensino de qualidade, o que implica, entre outras coisas, o dimensionamento do custo-aluno-qualidade. (BRASIL-MEC, 2010, p. 773).

A avaliação do PNE (2001-2010), conforme Dourado (2010, p. 38), retrata que ele não se converteu efetivamente em uma política de estado, no sentido lato, a centralidade das ações e programas de governo ocorreu sem articulação com políticas mais amplas, com a participação da sociedade como base para a constituição de ação política de Estado, “não se traduziu como mecanismo de regulação de Estado, capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um PNE”, porém, não se pode ignorar que ele se constituiu em um instrumento de luta em prol da construção das políticas.

As ações desenvolvidas a partir de 2003 no governo Lula, demonstram o empenho em assegurar o cumprimento das metas assumidas no PNE, principalmente na educação básica e superior. Assim:

Entre esses avanços na área da educação, destacam-se, para o setor público, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o estabelecimento de piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008; a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu a ampliação da educação básica obrigatória — passando do ensino fundamental obrigatório para a educação de 4 a 17 anos (envolvendo a obrigatoriedade da oferta e universalização do pré-escolar, do ensino fundamental e do ensino médio); a definição de que o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, deve ser estabelecido por lei, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definiu diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus

diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a expansão e duplicação das matrículas na educação superior pública federal (criação, consolidação e interiorização de universidades e Institutos Federais). Aliado a esse processo, ações e políticas foram desencadeadas para atender ao setor privado, tendo por centralidade o financiamento via reestruturação e expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni). Como esforço decorrente da Emenda Constitucional nº 59/2009, o governo Lula encaminhou a proposta de PNE ao legislativo em 2010. (DOURADO, 2019, p. 8-9).

As ações desenvolvidas pelo MEC no período (2003-2010) permitiram que algumas metas tivessem avanços, outras nem tanto, por faltarem indicadores e recursos definidos. O que

[...] realçam a necessidade de melhor organicidade nas ações do MEC; a consolidação de uma concepção que refere a educação para todos como bem público e direito social inalienável; a adoção de políticas educacionais direcionadas à garantia de inclusão social; o respeito à diversidade e a defesa da gestão democrática (BRASIL-MEC, 2009, p. 774).

As avaliações do MEC (2009) apontaram que, para conquistar a melhoria da qualidade educacional brasileira via políticas de Estado, seriam necessários a consolidação e/ou reorientação de políticas, programas e ações, assim como a criação e consolidação de instrumentos de acompanhamento e monitoramento dos planos educacionais (nacional, distrital, estaduais, municipais, escolares).

A esse respeito, Aguiar (2010) identifica os avanços em relação às metas e objetivos, assim como equívocos, ressaltando a importância da colaboração dos entes federados no cumprimento das metas e objetivos

[...] a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União. Esta tem responsabilidades concretas, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis pelos compromissos do Plano. Dependendo da forma como se efetivam as relações entre os entes federados, dos arranjos institucionais e das condições políticas existentes, as metas poderão ser ou não alcançadas. (AGUIAR, 2010, p. 724).

Considerando que o prazo de vigência do PNE (2001-2010) estava encerrando, o Executivo precisava enviar ao congresso nacional a proposta de um novo plano, que superasse as fragilidades apontadas na avaliação do PNE, a ausência de uma política educacional fundamentada na democracia participativa. Era necessário definir metas, diretrizes e os investimentos necessários, em conjunto com estados e municípios para que o novo PNE fosse consolidado como política de Estado.

Lembrando que entidades educacionais da sociedade civil, representantes do movimento social, vinham realizando Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) de forma coletiva, sob a responsabilidade das entidades sem a participação do Estado, no entanto estas entidades exigiam a participação concreta do Estado na discussão dos movimentos sociais (CHAGAS, 2010).

Em 2008, durante a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb) o MEC assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) juntamente com a sociedade civil. Publicando no mesmo ano a Portaria ministerial nº 10, em 3 de setembro, instituindo a Comissão Organizadora da CONAE, composta por 35 membros. Em 2009, a Comissão Organizadora da CONAE, a partir do documento referência: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*, realizou conferências municipais/intermunicipais, estaduais e distrital, via parceria entre os sistemas de ensino, órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, visando estudar a situação educacional brasileira e suas perspectivas, englobando todas as etapas, níveis e modalidades de educação “sob a ótica da qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais em todo o território nacional” (CONAE, 2010, p. 07).

O documento dividido em seis eixos e organizado em parágrafos, serviu para orientar as discussões entre os profissionais da educação durante as conferências. Cada eixo, dividido por assuntos, foi primordial para a construção das diretrizes referentes ao novo PNE (2011-2020), como pode ser observado no quadro 5:

Quadro 05 - Eixos e parágrafos – Documento Referência “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”

Eixos	Títulos	Quantidade de parágrafos	Quantidade de parágrafos
I	Papel do Estado na Garantia do direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional	Parágrafos de 15 ao 57	44
II	Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação	Parágrafos de 58 ao 111	54
III	Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar	Parágrafos de 112 ao 145	34
IV	Formação e Valorização dos Profissionais da Educação	Parágrafos de 146 ao 209	64
V	Financiamento da Educação e Sucesso Escolar	Parágrafos de 210 ao 250	41

VI	Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade	Parágrafos de 251 ao 287	37
Total de parágrafos			274

Fonte: BRASIL (2009).

Os eixos abordaram pontos importantes sobre financiamento, gestão democrática, qualidade, inclusão e valorização profissional que puderam ser discutidos e inseridos como novas deliberações. Foram acrescidas ao documento 5.300 deliberações com propostas de emendas ou novos parágrafos.

Documento-Referência é, de certa forma, indicador do compromisso político e do interesse de participação das entidades envolvidas na Conae e de profissionais da educação, gestores/as, pais, mães e estudantes preocupados com os rumos da educação. A Conae mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional, envolvendo, em torno de 2% da população do País. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos/as delegados/as eleitos/as em seus estados, presentes na etapa nacional. (CONAE, 2010, p. 08).

As novas deliberações foram registradas em um documento específico por Estado, analisadas e sistematizadas, em dois volumes: I. emendas aprovadas por estado; e II. Emendas passíveis de destaque, resultando na origem de um novo documento, denominado agora como documento base para a realização da CONAE.

As conferências precedentes à CONAE, realizada em abril de 2010 em Brasília, representam o compromisso político, os debates e embates democráticos, a participação de gestores, profissionais da educação, pais, professores e entidades civis, preocupados com a qualidade educacional e a valorização profissional, na garantia de uma educação como bem público e social (CONAE, 2010). No qual das 2.057 emendas aprovadas durante as plenárias, 677 foram aprovadas na plenária final e incorporadas no documento final da CONAE.

É importante destacar o envolvimento das entidades científicas na organização e construção dos debates nas conferências que precedeu a CONAE em 2010, além de discussões diretas com seus associados na Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa (ANPED)<sup>26</sup>, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) entre outras, contou ainda com a participação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR) (ANPED, 2011).

<sup>26</sup> A ANPED elaborou o documento “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado” apresentado a sociedade brasileira visando contribuir com o debate em torno de melhorias para o PL nº 8.035/2010 em tramitação no Congresso Nacional. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000200011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200011). Acesso em: 03 maio 2021.

O documento final da CONAE (2010) resultou na aprovação de conferências de educação a cada quatro anos e a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), assim como os fóruns estaduais e municipais, definidos como espaços articulados de decisão e deliberação coletivas para a educação nacional. Bem como a aprovação de algumas diretrizes para o PNE (2011-2020). As análises feitas durante a CONAE e estabelecidas em seu documento final, destacam que o novo PNE, na garantia de participação dos diferentes segmentos da sociedade nas tomadas de decisões, buscou “se constituir em política de Estado, sem perder de vista a existência de limites estruturais resultantes da lógica e legalidade capitalista” (DOURADO, 2010, p. 690), de modo, a assegurar além de outros os seguintes princípios e políticas educacionais:

A efetivação do Sistema Nacional de Educação e a instituição do Fórum Nacional de Educação como instância máxima de deliberação do SNE;  
 A regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados;  
 A ampliação do investimento em educação pública em relação ao PIB de modo a garantir 10% do PIB para a educação nacional, bem como a efetiva regulação democrática da educação nacional;  
 A defesa de educação democrática e de qualidade, tendo por eixos a inclusão, a diversidade e a igualdade, bem como a instituição de um sistema nacional de avaliação em sintonia a esses princípios de modo a assegurar, por meio de políticas integradas e afirmativas, melhoria no acesso e permanência com sucesso para todos;  
 A consolidação de políticas e programas de formação, desenvolvimento profissional e valorização dos trabalhadores da educação, incluindo planos de carreira e remuneração compatíveis. (DOURADO, 2010, p. 690).

A concretização do documento final da CONAE foi primordial para a instituição do Fórum Nacional de Educação (FNE), criado pela Portaria nº 1.407/2010<sup>27</sup>, em 14 de dezembro de 2010, a construção do projeto de lei nº 8.035/2010 do novo PNE (2010-2020) apresentado ao congresso nacional, bem como o debate sobre a instituição de um Sistema Nacional de Educação que “assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil” (CONAE, 2014). Consolidando um grande passo para a educação brasileira.

O PL nº 8.035/2010 tramitou no Congresso Nacional por quase quatro anos, marcado por um “amplo processo de discussão, embates, confronto de ideias, que abrangeu, no conjunto, a participação da sociedade política, aparelho governamental e organismos representativos da sociedade civil, o Fórum e as diferentes instituições que o compõe” (OLIVEIRA, 2020)<sup>28</sup>, sancionado somente em 25 de junho de 2014 durante o governo da presidente Dilma Rousseff,

<sup>27</sup> A portaria de criação do Fórum Nacional de educação foi alterada pela Portaria nº 502/2012.

<sup>28</sup> Fala citada pela autora Regina Cestari de Oliveira durante a live “Educação e democracia: Implicações para os planos decenais de educação” promovida pelo REPLAG em 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-KncHh9lv8>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

sem vetos, pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos em cumprimento ao Art. 214 da CF/1988, alterado pela EC nº 59/2009.

A aprovação do PNE (2014-2024), por um lado, foi marcado por disputas e tensões, por outro lado, demonstrou a participação popular no planejamento educacional. Segundo Cury (2009), a participação da sociedade na construção do PNE exprime a noção de estado de direito democrático, que inclui a justiça social como parâmetro de ação e, neste sentido, intervém na desigualdade e na exclusão, demanda a presença do cidadão no processo e no produto de políticas educacionais, ou seja, na formulação e na materialização das políticas educacionais.

O PNE foi aprovado com 20 metas e 254 estratégias, bem como diretrizes criadas para melhorar a educação até 2024, que expressam as reivindicações da sociedade brasileira, assim como as fragilidades da educação brasileira apontadas naquele momento histórico, vivenciado como período de gestão democrática da educação. As diretrizes convergem com aquelas definidas em documentos oficiais, como a CF/1988, LDB 9.394/96:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

O atual plano, diferente dos outros planos anteriores, buscou delimitar em seu Art. 08 o prazo de um ano após a aprovação da Lei que Estados, Distrito Federal e municípios adequassem ou elaborassem seus planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, visto que no plano anterior não foi definido um prazo para essa solicitação o que acarretou na “não efetivação de planos estaduais e municipais que dessem consecução às diretrizes e metas do PNE, durante a vigência do Plano (2001-2010)”, (CONAE, 2010, p. 35). A exemplo da elaboração dos planos municipais, o município de Cáceres-MT teve o seu plano aprovado somente em 2015 após exigência e pressão da SEDUC-MT

O PNE delimitou a necessidade dos recursos necessários para a concretização das metas do Plano, que fossem assegurados dentro dos Planos Plurianuais, tornando-se um plano

de estado e não de governo (Art. 10). Assim como a necessidade de um Sistema Nacional de Educação “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE (Art. 13)”. Importante destacar que a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), criada em 2011, vinha coordenando o trabalho de instituir o SNE ao exigir uma atuação mais presente do MEC, bem como estimular a colaboração entre estados e municípios na elaboração de seus planos educacionais. No entanto, logo após o golpe parlamentar que afastou a presidente Dilma do governo, em 2016, veem se materializando políticas de governo de caráter conservador, marcando o retrocesso dos avanços das políticas sociais via remanejamento e contingenciamento de recursos financeiros, sobretudo melhorias na qualidade educacional.

A extinção da SASE em 2019, após a posse do presidente Jair Bolsonaro põe em xeque o processo de monitoramento e a avaliação dos planos educacionais, assim como a aprovação da Proposta da Emenda Constitucional (PEC) nº 95 que autoriza o congelamento de investimentos para a área social por 20 anos. Segundo Dourado (2018, p. 495), esta emenda “inviabiliza a materialização do PNE, suas metas e estratégias e, por outro lado, naturaliza e consolida os processos de mercantilização e financeirização da educação no país”.

As medidas adotadas pelo Estado em relação à concretização do PNE, colocam em xeque a qualidade educacional dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Os Planos Estaduais, Municipais e o próprio PNE necessitam de recursos financeiros e técnicos, que possam monitorar e avaliar a execução das metas instrumentalizadas via estratégias propostas nos respectivos planos dos estados e municípios.

Com esta compreensão o item a seguir traz o contexto histórico da elaboração e monitoramento do Plano Municipal de Cáceres-MT, assim como quais têm sido as ações, projetos e programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Cáceres-MT para atender a meta da qualidade da educação (Meta 7), proposta no PNE (2014-2024), visto que a concretização desta Meta exige investimento financeiro, formação qualificada, valorização profissional, entre outros aspectos a serem detalhados a seguir.

Esta seção buscou apresentar o conceito de planejamento, como decisão e ação do Estado sob as políticas públicas, abordou a construção dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010; 2014-2024), marcados por disputas entre governos e sociedade civil, principalmente desde 2016, por governos antidemocráticos de viés neoliberal. Abordando como o planejamento, a avaliação e o financiamento podem contribuir para o processo de construção da qualidade social da educação configurado no PNE (2014-2024).



#### **4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, IDEB, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT**

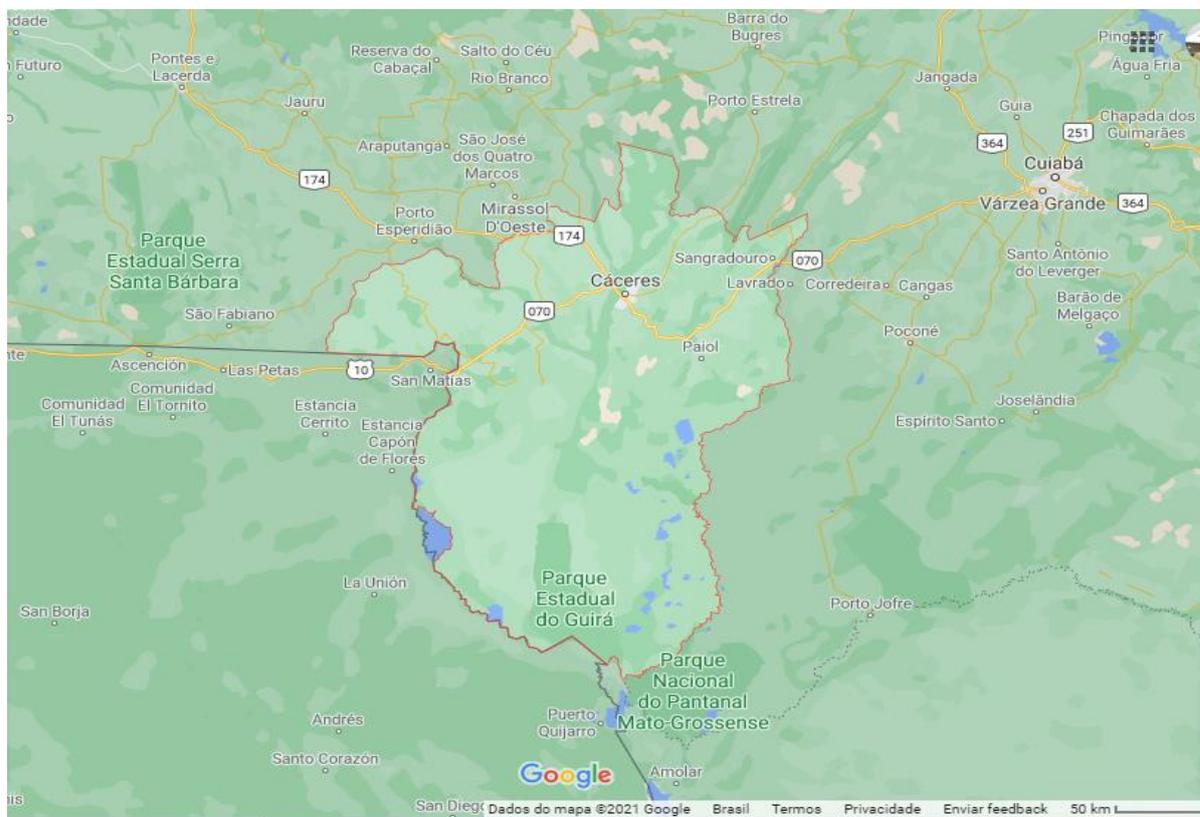
Nesta seção abordamos um breve contexto histórico do Município de Cáceres-MT, descrevendo como o sistema municipal de ensino está organizado, o Ideb do município, no período da pesquisa, assim como a apresentação do processo de elaboração, monitoramento e avaliação do PME; os recursos recebidos e as iniciativas que a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo desde 2008 até 2019 para aumentar o Ideb, em nome da melhoria da qualidade da educação do município de Cáceres/MT. É também nesta seção que foram realizadas as articulações entre o material empírico, coletado tanto em sites oficiais da União, Estado e do município quanto a coleta de documentos e entrevistas com os principais sujeitos envolvidos com a implantação e materialização de políticas educacionais no Sistema Municipal de Educação de Cáceres: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e no Fórum Municipal Permanente de Educação e Câmara Municipal de Cáceres. Os dados empíricos foram analisados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

Para obter informações concretas, selecionamos quatro sujeitos que participaram e acompanharam o processo de elaboração, monitoramento e avaliação do PME, assim como o processo de implantação das iniciativas dos gestores governamentais - prefeitos e os/as secretário(a)s municipais de educação no período da pesquisa. Como já informado no referencial teórico metodológico o critério de escolha dos sujeitos da pesquisa se deu com base na função exercida e a relação com o objeto de investigação, totalizando 04 (quatro) sujeitos. O primeiro sujeito, representante da equipe técnica de elaboração e monitoramento do PME, será mencionado como elemento (terra), o segundo sujeito, membro do CMEC, será referido como elemento (água), o terceiro sujeito, ex-secretária da SME, será mencionada como (fogo), e o quarto sujeito, coordenadora do FPMEC, será citada como (ar).

##### **4.1 O MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT E SEU SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

Cáceres-MT faz parte dos 141 municípios de Mato Grosso, situado na região sudoeste do estado, integra a microrregião do alto Pantanal e a mesorregião do centro sul mato-grossense, localizado à margem esquerda do Rio Paraguai, estando a 90 km da fronteira com a cidade de San Matias na Bolívia e 215 km da capital de Mato Grosso (NEVES; NUNES; NEVES, 2011), conforme figura 1 a seguir.

Figura 1 – Mapa de Cáceres-MT



Fonte: Google Maps, 2021.

A Vila de São Luiz de Cáceres, atual Cáceres, foi fundada em 6 de outubro de 1778 por determinação de Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, então governador e capitão da capitania de Mato Grosso, como ponto estratégico de ligação entre Vila Bela e Cuiabá, localização dos rios e potencialidades econômicas. A localização de Cáceres-MT tornou-se ponto geopolítico na demarcação de terras e acesso de fronteiras a outros países, assim como possibilidade de cargas. Seu progresso inicial se deu devido ao ciclo da indústria extrativa, criação de gado, atividades agrícolas e pecuária, além da abertura fluvial (NEVES, NUNES, NEVES, 2011). Atualmente, a arrecadação do município provém da pecuária, da agricultura, serviços, comércio local e no histórico festival de pesca esportiva anual conhecido mundialmente (ALMEIDA, 2020).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do município de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE aumentou de 0,586 para 0,708 entre 2000 e 2010 o que corresponde ao progresso do município no desenvolvimento das áreas de renda, saúde e educação nos últimos 10 anos (IBGE, 2010).

Sua população, em 2010, contava com 87.942 habitantes (IBGE, 2010), estimando que tenha chegado a 94.376 em 2019, o que significa a dependência de políticas e ações voltadas para a economia e para a melhoria da educação do município. Dados do IBGE (2010) apontaram que no respectivo ano somente 14.891 habitantes tinham ocupação, o que corresponde a 15,9% da população empregada formalmente e uma grande quantidade de desempregados e outros trabalhando em empregos informais. Antes de iniciarmos a organização educacional do município é importante destacar que a atividade econômica do município pode ser devido ao revezamento entre partidos político-partidários. A presença do último representante segundo Costa (2019), evidencia uma tendência outrora muito forte e ainda presente no município – a de relações clientelistas e patrimonialistas.

Quadro 06 - Histórico de prefeitos e ex-secretário(a)s municipais de Educação de Cáceres-MT no período de 2008 – 2019

<b>Prefeitos e Partidos</b>	<b>Secretários Municipais de Educação</b>	<b>Período Admissão</b>	<b>Desligamento</b>
Ricardo Aurélio Campos Fontes-Partido Progressista (PP)	Clelia Cecilia Breve	15/02/2008	31/12/2008
Túlio Aurélio Campos Fontes - Democratas (DEM)	Silvia Ferreira Fernandes	05/01/2009	27/07/2009
	Dimas Santana Souza Neves	29/07/2009	22/04/2010
	Josué Valdemir de Alcântara	22/04/2010	30/03/2012
Francis Maris – Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB)	Fransergio Rojas Piovesan	03/04/2012	02/01/2013
	Nelci Eliete Longhi	02/01/2013	28/12/2016
	Cristiane Aparecida da Silva Barbosa	02/01/2017	14/02/2018
	Antônia Eliene Liberato Dias	15/02/2018	11/09/2019

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ainda segundo Costa (2019), que pesquisou a presença de programas do IAS por um longo período de 10 anos, a história do município aponta que no campo das decisões políticas ainda se preserva uma cultura pouco participativa, com significativas alterações no currículo e na gestão escolar. No período histórico da pesquisa foi possível identificar dois contratos firmados pela prefeitura na gestão do prefeito representante do PSDB e SME em parceria com as empresas Positivo e Falconi; a justificativa dada pela gestão municipal foi alcançar o Ideb. Empresário e dono de umas das maiores concessionárias de veículos e motos do município, as iniciativas do prefeito do PSDB, sob a justificativa da melhoria dos indicadores educacionais,

foi a contratação de sistemas apostilados de ensino para a pré-escola e consultoria de gestão de resultados.

No aspecto educacional, no ensino superior, Cáceres-MT conta com a presença de duas instituições públicas: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e o Instituto Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (IFMT). A UNEMAT, fundada em 20 de junho de 1978, vem contribuindo com o desenvolvimento regional a partir da formação e qualificação de profissionais nas diferentes áreas (bacharelados, licenciaturas), nas modalidades presencial e a distância, contemplando ensino, pesquisa, extensão e gestão. O campus possui 4 (quatro) mestrados acadêmicos nas áreas de: Ciências Ambientais, Educação, Geografia e Linguística, 2 (dois) mestrados profissionais em rede nas áreas de: Letras e ensino de História, além de contar com 2 (dois) doutorados acadêmicos na área de Ciências Ambientais e Linguística (UNEMAT, 2021). O IFMT oferta cursos tecnólogos e superiores, assim como o Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), responsável pela política de formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso (VALLES, 2012).

O sistema educacional de Cáceres-MT é formado por escolas das redes públicas, estadual e municipal, escolas da rede privada e do sistema S de formação profissional - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). De acordo com as informações disponíveis no site <<https://cmecaceres.com.br/>> do CMEC, em 2019 o município contava com 64 instituições escolares, destas, 17 escolas estaduais, 39 escolas municipais públicas, 7 escolas da rede privada e 1 (uma) filantrópica. Das 39 escolas da rede pública municipal, 25 estão localizadas na área urbana e 14 na área rural.

O sistema de ensino da rede pública (municipal e estadual) é responsável por 19.834 (84,93%) matrículas dos 23.353 alunos matriculados no município de Cáceres-MT. Conforme o censo escolar de 2019, as matrículas na rede pública municipal estão distribuídas por 1.258 alunos na creche, 2.273 na pré-escola e 5.320 no ensino fundamental, primeira e segunda etapas. Na rede estadual as matrículas estão distribuídas por 5.758 no ensino fundamental, 3.160 no ensino médio, 60 no Ensino Médio Integrado ou Normal – técnico, 915 na EJA - Ensino Fundamental e 1.090 na EJA - Ensino Médio (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2021).

Cáceres-MT teve o seu Sistema Municipal de Ensino instituído em 13 de novembro de 2006, pela Emenda nº 14, e transformado em lei, em 3 de abril de 2012, pela Lei nº 2.319, composto atualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Cáceres – SMEC, como órgão

executor e mantenedor; pelo Conselho Municipal de Educação de Cáceres – CMEC, conforme Lei nº 2.162/2008<sup>29</sup>, é “responsável pelas funções deliberativa, consultiva, normativa fiscalizadora, mobilizadora e de assessoramento à Secretaria Municipal de Educação” e pelas instituições de ensino públicas municipais de educação básica e instituições privadas da Educação Infantil, conforme Lei Orgânica Municipal<sup>30</sup> (ANEXO B).

O Sistema Municipal de Ensino conta com a presença do CMEC que, desde a sua instituição em 1997, pela Lei nº 1.431 de 16/12/1997, vem passando por alterações referentes a sua composição, competência, estrutura e providências por meio das leis municipais: Lei nº 2.064, de 12/04/2007; Lei nº 2.159, de 10/12/2008; regulamentado na Lei nº 2.162, de 12/12/2008, alterada pela Lei nº 2.327, de 28/05/2012. Instituído em caráter permanente como órgão de decisão colegiada, é seu “objetivo assegurar ao poder público e aos grupos representativos da comunidade a responsabilidade e o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do município, concorrendo para elevar a gestão democrática e a busca da qualidade dos serviços educacionais” (CÁCERES, 2012).

De acordo com art. 6 do regimento interno do CMEC, publicado no Diário Oficial Eletrônico dos Municípios - MT<sup>31</sup> em 12 de agosto de 2015, o órgão consultivo é composto por 21 conselheiros titulares e seus respectivos suplentes, representando 16 segmentos distribuídos por duas câmaras<sup>32</sup>: Câmara de Educação Básica e Câmara do Acompanhamento, Controle Social, Comprovação e Fiscalização dos recursos do FUNDEB. Com atribuições referentes:

---

<sup>29</sup> O Conselho Municipal de Educação possui uma nova redação dada pela Lei nº 2.327/2012. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/ariyp>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

<sup>30</sup> A lei orgânica do Município encontra-se disponível em: <http://leismunicipa.is/egyvc>. Acesso em: 11 jul. 2021.

<sup>31</sup> O regimento interno do Conselho Municipal de Educação de Cáceres – MT está disponível em: <<https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/64035/>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

<sup>32</sup> As câmaras são compostas pelos seguintes segmentos: I - Câmara de Educação Básica - Secretário(a) Municipal de Educação como membro nato; dois representantes de professores da rede pública municipal, que atuam no ensino fundamental, sendo um da zona urbana e um da zona rural; um representante de professores da rede pública municipal, que atua na educação infantil; um representante dos profissionais da educação do Sistema Estadual de Ensino; um representante das instituições de ensino privadas, que atendam educação infantil; um representante da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – na área de Educação; um representante de pais de alunos das instituições de ensino da rede pública municipal de ensino; dois representantes de entidades civis; um representante do Poder Legislativo Municipal. II - Câmara do Acompanhamento, Controle Social, Comprovação e Fiscalização dos Recursos do FUNDEB – CACS-FUNDEB/CMEC a) um representante da Secretaria Municipal de Educação; b) um representante da Secretaria Municipal de Governo e/ou Ação Social; c) um representante de professores da rede pública municipal; d) um representante dos diretores das instituições de ensino públicas municipais; e) um representante dos servidores técnico-administrativos das instituições de ensino públicas municipais; f) dois representantes de pais de alunos das instituições de ensino da rede pública municipal de ensino; g) um representante de estudantes da educação básica da rede pública municipal de ensino; h) um representante de estudantes secundaristas da educação básica pública; i) um representante do Conselho Tutelar da Infância e Juventude. Disponível em: <<https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/64035/>>. Acessado em: 12 jul. 2021.

coordenar junto ao Fórum Municipal de Educação possíveis equacionamentos de questões de interesse municipal na área da educação, definindo as prioridades da mesma; II- coordenar, aprovar, acompanhar, fiscalizar e avaliar o Plano Municipal de Educação, e propor, quando for o caso, novas estratégias para o alcance dos objetivos formulados; XIII- mobilizar a sociedade civil para participar do planejamento, acompanhamento e avaliação da educação municipal, na busca pela melhoria da qualidade da educação básica; XXII- garantir a ampla participação da comunidade na elaboração de políticas educacionais. (CPMEC, 2015).

É importante destacar que o CMEC na sua composição garante a participação de representantes do governo e da sociedade civil, no direito de participar das decisões tomadas a respeito da educação do município.

O Fórum Permanente Municipal de Educação de Cáceres - FPMEC que, junto ao CMEC, é designado a debater questões que envolvem a educação municipal, foi reconstituído pelos Decretos nº 618 e nº 619, de 04 de dezembro de 2017, com a “finalidade de acompanhar a implantação e implementação da legislação específica da Educação Básica e Superior no Município, assim como promover estudos e debates sobre a política pública” (CÁCERES, 2017).

O FPMEC, enquanto mecanismo de democratização da gestão educacional, ao assegurar a participação da sociedade civil e da comunidade escolar nas políticas que envolvem a educação do Município, possui representantes de órgãos públicos, instituições educacionais, movimentos sociais populares e sindical, representativos dos segmentos da educação e dos setores da sociedade, com atuação reconhecida para a melhoria da Educação Municipal<sup>33</sup>.

O Fórum Municipal de Educação, de modo geral, “coordena a elaboração participativa do plano de educação, é o responsável pelo monitoramento contínuo e pela avaliação periódica

---

<sup>33</sup> O FPMEC de acordo com o art.6 é composto pelos representantes: I. Secretário Municipal de Educação (membro nato); II. 01 (um) vereador do segmento Câmara Municipal designado pela Comissão de Educação da Câmara; III. 01 (um) representante do segmento Conselho Municipal de Educação; IV. 01 (um) representante do segmento Câmara de Acompanhamento, Controle Social, Comprovação e Fiscalização dos recursos do FUNDEB–CACs/FUNDEB; V. 01 (um) representante do segmento Sindicato dos Servidores Públicos Municipais - SSPM; VI. 01 (um) representante do segmento Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STTR/CCE; VII. 01 (um) representante do segmento – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP/MT; VIII. 01 (um) representante do segmento do Ensino Superior Público – Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; IX. 01 (um) representante do segmento do Ensino Superior Público - Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT; X. 01 (um) representante do segmento Centro de Referência em Direitos Humanos - CRDH; XI - 01 (um) representante do segmento de professores da Rede Municipal / Área Urbana; XII. 01 (um) representante do segmento de Professores da Rede Municipal/Escolas do Campo; XIII. 01 (um) representante do segmento Assessoria Pedagógica do Município; XIV. 01 (um) representante do segmento de professores da Rede Estadual; XV. 01 (um) representante do segmento Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA; XVI. 01 (um) representante do segmento Conselho Municipal de Alimentação Escolar; XVII. 01 (um) representante do segmento da – União Cacerense das Associações de Moradores do Município de Cáceres-MT - UCAM; XVIII. 01 (um) representante do segmento - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cáceres – MT – CEFAPRO. (CÁCERES. Regimento interno do FPMEC, 2018). Disponível em: <<https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/447921/>>. Acessado em: 12 jul. 2021.

das metas do plano de educação, coordena o processo de organização das conferências municipais de educação” (UNDIME, 2021, p. 38), o que torna o FPMEC um importante canal na consolidação da política educacional do município de Cáceres, ao acompanhar o processo que envolve todas as etapas do PME de Cáceres por meio da Comissão de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação, atribuídas as atividades de:

Monitorar processo de implementação, avaliação e revisão do PNE 2014-2024 e dos planos decenais subsequentes; articular e promover debates sobre conteúdo da política nacional de educação, deliberados nas Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação; emitir parecer sobre os Programas e Projetos da Educação Pública Municipal; acompanhar Indicadores da Educação e da qualidade da Educação Básica e Superior; Acompanhar articular-se com observatórios de monitoramento e de Indicadores Educacionais; desenvolver metodologias e estratégias para a organização das Conferências Municipais de Educação e acompanhamento do Plano Municipal de Educação com finalidade de: promover debates sobre resultados e desafios da Política Nacional de Educação; desenvolver e disponibilizar subsídios para o acompanhamento e implementação dos Planos Decenais de Educação e Produzir e selecionar matérias para as publicações. (CÁCERES. Regimento Interno do FPMEC, 2018).

O funcionamento regular e permanente do FPMEC juntamente ao CPMEC no assessoramento à SME são primordiais, para que as iniciativas tomadas pela SME estejam voltadas para a gestão democrática do Município, definida pela Lei de Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino do Município de Cáceres-MT, nº 1.807, de 21 de novembro de 2002, no qual defende, em seu art. 2, inciso III, a “participação dos segmentos da comunidade escolar em instancias, entidades e órgãos colegiados da educação”, visando garantir o processo democrático.

A SME, sendo responsável por “planejar, programar, coordenar, executar e gerenciar as políticas educacionais, propondo e executando medidas que assegurem o processo contínuo de renovação e aperfeiçoamento dos métodos e das técnicas de ensino”, com o objetivo de “garantir Educação Infantil e Ensino Fundamental de qualidade”, esta pesquisa buscou abordar as iniciativas desenvolvidas pela SME que visem a garantia da qualidade da educação do município, atribuída, em grande parte, ao indicador Ideb, já abordado nas seções anteriores.

O município de Cáceres de 2008 a 2019 vem apresentando um cenário de avanços, mas também de necessidade de estudos para problematizar a ausência de resultados do Ideb de escolas da rede pública municipal, conforme pode ser observado na tabela 05.

Tabela 05 – IDEB observado e projeções para as escolas municipais com anos iniciais do ensino fundamental (5º ano) do Município de Cáceres/MT de 2007 até 2019

ESCOLAS	IDEB OBSERVADOS							METAS PROJETADAS						
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
EM DUQUE DE CAXIAS	4.4	5.4	5.3	5.2	5.7	5.8	6.4	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5	6.9
EM SAO FRANCISCO							4.7							
EM BURITI		4.5	4.7	3.1	5.2	4.6	4.7			4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
EM CLARINOPOLIS		3.7			4.3	4.7	4.7			4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
EM DOM MAXIMO BIENNES	4.2	5.1	5.0	5.6	5.0	*	*	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
EM GARCES	3.4					**	**		3.6	4.0	4.2	4.5	4.8	5.1
EM ISABEL CAMPOS	3.8	4.3	3.8	4.2	4.2	*	5.1	2.9	3.2	3.7	3.9	4.2	4.5	4.8
EM JARDIM GUANABARA	4.1	4.4	4.3	4.1	4.7	*	3.7		4.3	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8
EM JARDIM PARAISO	3.8	4.0		4.4	4.6	5.3	6.0		4.0	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4
EM LARANJEIRA I						4.9	**							5.2
EM NOSSA SENHORA APARECIDA			3.4			4.0	5.7				3.7	4.0	4.3	4.6
EM NOVO ORIENTE	3.2	4.3	3.6		4.0	*	4.4	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6
EM PAULO FREIRE		4.0		4.1		*	*			4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
EM PROF EDUARDO BENEVIDES LINDOTE	3.1	4.2	4.1	3.8	4.4	3.9	3.7	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
EM PROFA ERENICE SIMAO ALVARENGA	4.2	3.2	4.2	4.2	4.4	5.1	5.5	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
EM RAQUEL RAMAO DA SILVA	3.9	3.9	4.7	4.0	4.0	4.7	4.5	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
EM SANTA CATARINA							5.0							
EM SANTO ANTONIO DO CARAMUJO		4.1	4.4	4.4	4.7	5.6	6.0			4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
EM SANTOS DUMONT	3.5	4.0	4.2			4.7	*		3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
EM TANCREDO NEVES	3.0	4.8	4.3	3.9	4.5	4.7	4.7	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7
EM UNIÃO		4.1	4.5			**	**			4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
EM VILA IRENE	3.2	4.0	3.9		4.6	5.4	5.4		3.4	3.8	4.0	4.3	4.6	4.9
EM VILA REAL	3.3					4.3	5.3	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
EM VITÓRIA RÉGIA	4.1	4.8	4.8	4.7	5.2	5.1	5.4	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.7	6.0
EM 16 DE MARCO						*	5.3							

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Inep, Ideb, 2020.

Observa-se que, do conjunto das 25 escolas municipais públicas dos anos iniciais, período histórico da pesquisa, somente 8 alcançaram a média projetada por escola no ano de 2019. Quanto à essa classificação, Sordi (2012, p. 41) destaca que “o uso das medidas obtidas pelos alunos nos exames de desempenho quando tomados como parâmetros absolutos de

qualidade, podem constituir um desserviço à educação”, pois são insuficientes para expressar a realidade da escola e o trabalho pedagógico.

A educação básica no Brasil, desde a década de 1990, vem sendo cada vez mais inserida nas avaliações do Saeb e Pisa, aplicadas pelo Inep. Da mesma forma ocorre com a educação superior, como pode ser acompanhado no quadro 07 a seguir sobre o histórico das avaliações que perpassam a educação no Brasil.

Quadro 07 – Ações relacionadas aos processos de avaliação no Brasil

<b>Avaliação da Educação Básica e outras ações – Inep</b>	
Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb	1994
Exame Nacional do Ensino Médio – Enem	1998
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja	2002
Prova Brasil	2005
Provinha Brasil	2007
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb	2007
Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente	2010
Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA/Pnaic	2013
Programme for International Student Assessment PISA/OCDE	2000
<b>Avaliação da educação Superior – Sinaes</b>	
Avaliação Institucional (Autoavaliação e avaliação externa)	2004
Avaliação Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade	2004
Conceito Preliminar de Curso - CPC e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC	
<b>Avaliação da Pós-graduação – Capes</b>	
Avaliação da pesquisa/produção intelectual – CNPq	1976

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do INEP, 2021.

As avaliações de sistemas, segundo Freitas et al. (2012, p. 47), referem-se a “um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”, tornando-se primordiais no acompanhamento do processo ensino aprendizagem, pois possibilita ter o diagnóstico do ensino promovido na escola, visando orientar ações para a melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação, não como controle, punição, culpabilização e exclusão como vem ocorrendo com os resultados dos alunos no Ideb, utilizado como indicador de qualidade.

Quanto ao uso do Ideb como indicador de qualidade, Oliveira (2011, p. 124) aponta que,

[...] assumir o Ideb como um indicador de qualidade envolve riscos perigosos. Ainda que seja um bom indicador de resultados desejáveis, ele não é um indicador de qualidade. Reconhecendo o poder indutor que os indicadores têm de modelar a política pública, se o assumirmos como tal, simplificamos o que entendemos por educação e induzimos a transformação do sistema escolar em um sistema preparador para testes.

Grande é a necessidade de se pensar em um indicador que articule aspectos importantes para sanar realidades que não compõem o atual indicador, como por exemplo o alto índice de evasão na realização dos testes na segunda etapa do ensino fundamental, conforme mostra a tabela 06 a seguir.

Tabela 06 – Ideb das Escolas municipais de Cáceres-MT: anos finais do ensino fundamental, 8ª série (9ºano) – 2007 a 2019

Escolas	Metas observadas							Metas projetadas						
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
EM BURITI		4.1	4.4	3.7	4.1	4.3	3.7			4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
EM CLARINOPOLIS			2.2			3.4	4.2				2.4	2.7	2.9	3.1
EM DOM MAXIMO BIENNES	3.7	5.0	4.3	4.1	4.8	4.9	4.9	4.4	4.6	4.8	5.2	5.6	5.8	6.0
EM ISABEL CAMPOS	2.6	3.9	3.6	3.7	3.7	*	4.0	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9
EM JARDIM GUANABARA		4.3				**	4.2			4.5	4.7	5.0	5.3	5.5
EM LARANJEIRA I			3.3			4.3	3.8				3.5	3.8	4.1	4.3
EM NOSSA SENHORA APARECIDA			3.9	3.9		3.7	3.8				4.1	4.4	4.6	4.9
EM NOVO ORIENTE						**	3.3	2.4	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0
EM PAULO FREIRE		3.8				4.6	3.9			4.0	4.3	4.6	4.9	5.1
EM RAQUEL RAMAO DA SILVA	2.3	4.4	4.2	4.2	3.8	3.9	4.4	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4
EM SANTA CATARINA			3.8			**	**				4.1	4.3	4.6	4.9
EM SANTO ANTONIO DO CARAMUJO		3.8				**	**			3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
EM TANCREDO NEVES	2.8	4.0	3.9	4.3		*	3.9	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5
EM UNIAO		4.5		4.8		**	**			4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
EM VITORIA REGIA	3.4	4.2	3.9	4.2	4.8	4.6	5.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
EM 16 DE MARCO			3.8	3.3		**	**				4.0	4.3	4.6	4.8

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Inep, Ideb, 2020.

Conforme a tabela 06, é possível perceber, em comparação com as escolas dos anos iniciais, a redução da participação das escolas dos anos finais do ensino fundamental nas avaliações da Prova Brasil, especificadas como “\*\* Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado”, o boletim informativo

do Ideb, disponível no portal do Inep declarou que as escolas que não tiveram o Ideb 2019 disponíveis, referem-se às escolas que não alcançaram 80% dos alunos matriculados nas etapas avaliadas, conforme a regulamentação da Portaria do Saeb nº 366/2019. Realidade como esta implica estudos mais avançados, visto que o diagnóstico do 1º relatório de avaliação do PME em 2017, em relação ao Ideb 2015, chama atenção para o desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental em média foi alcançado por 10 das 39 escolas, já em relação aos anos finais do ensino fundamental esse dado é alarmante pois somente uma escola atingiu a média.

O não atingimento da média nos anos finais do ensino fundamental parece constituir um problema conforme aponta o 3º relatório de monitoramento do PNE 2014-2024 divulgado em 2020 pelo INEP. Este relatório apontou essa questão como uma “evolução ínfima e tendência à estagnação em relação aos IDEBs”. Apresentando o grande desafio do sistema educacional em cumprir com o seu papel na construção da democracia social e política. A escola, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 133), implica formação voltada para a cidadania, formação de valores-valorização da vida humana em todas as dimensões. Sendo fundamental o exercício dos objetivos: “preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética”, considerados como base para a construção de uma educação pública de qualidade no contexto atual.

Ao esboçar o sistema municipal de ensino, a função dos órgãos educacionais e a realidade do Ideb no município, esta seção abordará a elaboração, monitoramento e avaliação do PME, a meta que trata sobre a qualidade antes e depois da 1ª avaliação do PME, implicações que afetam a execução do PME, abordando as dimensões de valorização profissional, o número de matrículas na rede municipal, infraestrutura e repasses do governo federal à SME que juntas contribuem para a melhoria da qualidade socialmente referenciada.

Em seguida, apresentaremos as iniciativas a que os gestores municipais (prefeitos), via SME vêm aderindo de 2008 a 2019, ao associarem a qualidade da educação do município a resultados do Ideb, envolvendo a adoção de programa de educação formal, compra de materiais apostilados para a educação infantil, serviço de assessoria técnica especializada em gestão para resultados, criação de leis de premiação e ranqueamento das escolas pela fixação de placa especificando os resultados no Ideb.

Para analisar os dados, leis municipais, descrever e interpretar as falas coletadas nas entrevistas semiestruturada, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1979, p. 31) definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Antes da leitura das transcrições das entrevistas nomeamos os sujeitos entrevistados para facilitar a compreensão do lugar de fala e, após a definição dos anonimatos, identificamos as categorias de análise durante fase de pré-análise.

As categorias extraídas das entrevistas foram:

Quadro 08 - Categorias elencadas a partir das falas dos sujeitos nas entrevistas

Unidades de análise/categoria	Unidades de registro
Planejamento do PME	Elaboração do PME Embates Avaliação
Qualidade da educação e avaliação	Consultorias, Contratos
Parceria público – privado	gastos resultados no Ideb

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas.

#### 4.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES-MT: DELIMITAÇÕES DE QUALIDADE E RELAÇÃO COM A META 7 DO PNE (2014-2024)

Neste item abordamos o processo de elaboração, monitoramento e avaliação do referido PME, destacando sua articulação com o PNE 2014-2024 e as iniciativas do município para atingir o Ideb da meta da qualidade educacional da rede municipal de ensino, sobretudo analisar a meta da qualidade presente no PME de Cáceres-MT,

As elaborações dos Planos de Educação são fundamentais para a melhoria da qualidade educacional, por apresentarem ações a serem cumpridas dentro do período de vigência do plano, suas metas e estratégias previstas. Em relação ao PME, denominado “política pública para a educação do município que inclui a rede pública (municipal e estadual) e instituições privadas, em todos os níveis, etapas e modalidades ofertadas” (UNDIME, 2021, p. 36), sua construção deve envolver todo o atendimento educacional do município ou estado assim como diversos setores da sociedade.

No caso da construção e aprovação do PME de Cáceres-MT que requer esforço político, financeiro e tomadas de decisões, aconteceu logo após a aprovação do segundo PNE 2014-2024. No entanto, existem registros que comprovam a tentativa da construção do PME

anteriormente. Costa (2019), durante a sua pesquisa de doutoramento (2007-2011), destacou duas tentativas de aprovação do plano, o primeiro plano chegou de ser aprovado pela Lei nº 2.116, em 20 de dezembro de 2007, e foi revogado pela Lei nº 2.160 em 11 de dezembro de 2008, antes mesmo de ser implementado. Segundo os dados da pesquisa mencionada, o plano não foi aprovado pela Assessoria Jurídica da prefeitura e pelo Prefeito Municipal, por falta de recursos financeiros. A segunda tentativa ocorreu em 2009 e não obteve êxito. Cabe registrar que, além de o PNE 2001-2010 não definir com prioridade a elaboração de planos de educação pelas demais esferas de governo, não criou mecanismos para subsidiar, técnica e financeiramente a elaboração, monitoramento e avaliação dos planos.

Somente após a aprovação do PNE em 2014, o município de Cáceres-MT teve o seu PME<sup>34</sup> aprovado por meio da Lei nº 2.482, de 22 de junho de 2015, na qual descreve, no seu artigo 1º, vigência de 10 anos do plano (2015-2025) e de estar vinculado ao PNE 2014-2024 e ao PEE, aprovado pela Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014.

A elaboração do PME, segundo a ex-secretária de Educação, identificada como elemento “fogo”, “foi um trabalho em conjunto, desgastante, entretanto produtivo”<sup>35</sup>. Contou com a participação de uma equipe interna da SMEC e outra paritária, com representantes das redes públicas e privadas, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), Conselho Municipal de Educação (CMEC), Assessoria Pedagógica, Secretária de Estado de Educação (Seduc), Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e entidades da sociedade civil, durante meses de debates até o seu fechamento.

O município de Cáceres recebeu assistência técnica de membros da Rede de Apoio Técnico Nacional, instituída pelo MEC e pela SASE no objetivo de instruir e acompanhar os municípios na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais. A comissão interna de Cáceres recebeu capacitações de orientações na construção das metas e estratégias em alinhamento com o PEE e o PNE 2014-2024. No decorrer do processo de construção do PME os representantes da comissão paritária, compuseram pequenos grupos para facilitar a construção das metas e estratégias, organização, alinhamento e correções dos textos do Plano. Com o esboço pronto em meio a diversos embates com grupos religiosos sobre a questão de gênero, o PME foi aprovado pela Câmara Municipal de Cáceres-MT, no entanto deixou claro

---

<sup>34</sup> O PME de Cáceres se encontra disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/Lei\_PME\_C%C3%A1ceres\_MT%20(1).pdf>. Acesso em: 14 de julho 2021.

<sup>35</sup> Citação retirada da reportagem “Cáceres conclui elaboração do Plano Municipal de Educação”, disponível em: Acesso em: <<https://diariodecaceres.com.br/noticia/11479/-Plano-Municipal-de-Educacao-e-aprovado-por-unanimidade-na-Camara-de-Caceres>>. Acessado em: 19 jul. 2021.

que o texto aprovado pela câmara sobre a questão gênero foi suprimido do texto base, chegando ao consenso de ser discutido futuramente, permanecendo desta forma a redação do PNE. A discussão sobre uma política de combate às drogas, também foi outra temática que ficou para ser discutida futuramente.

Aprovado com o objetivo de atingir 17 metas a serem operacionalizadas por 276 estratégias até a finalização do Plano em 2025, o PME buscou alinhamento com o PEE e PNE, uma vez que suas metas e estratégias abordam a universalização do acesso à educação, qualidade da educação, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, educação de tempo integral e educação especial. Dentre elas, encontra-se a meta 6<sup>36</sup> da melhoria da qualidade da educação que corresponde a meta 7 do PNE 2014-2024.

Visando a execução e o cumprimento das metas dentro do prazo, o art 5º da lei de aprovação do PME estabeleceu que a Câmara Municipal, o Conselho Municipal de Educação e o Fórum Municipal de Educação seriam os responsáveis por monitorar e realizar avaliações periódicas. Competindo a eles

- I. Divulgar os resultados de monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet
- II. Analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III. Analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Segundo Seba (2020, p. 95), que trabalhou e contribuiu na elaboração, monitoramento e avaliação do PME, a partir de 2016:

[...] o MEC, por meio da SASE, em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Estado de Educação (CONSED), a UNDIME e a SEDUC dos Estados, deu continuidade à Rede de Assistência Técnica para o Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação no país, com o objetivo de prestar assistência técnica às equipes técnicas e às Comissões Coordenadoras dos estados para monitoramento e avaliação dos planos de educação.

No entanto, a primeira avaliação do PME só ocorreu em 2017 e não conforme estabelecido no art 4º, §2º, da lei do Plano: “a avaliação realizar-se-á no primeiro ano de vigência da Lei e a cada dois anos, e em caráter excepcional no último ano do plano”, com a justificativa de que houve mudanças e ajustes na gestão dentro da Secretaria Municipal de

---

<sup>36</sup> A posição da Meta no PME foi alterada em consonância com o PNE 2014-2024 a partir da solicitação da nota técnica nº 001/2017/SME.

Educação e não houve composição da equipe de monitoramento do PME dentro do Fórum Municipal de Educação.

Em detrimento da não composição do Fórum Municipal de Educação, conforme apresentado no Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME Cáceres-MT, o monitoramento foi iniciado logo após a constituição da equipe técnica e de avaliação pelo Decreto nº 559/2017, necessitando de um trabalho detalhado em busca de informações referentes ao monitoramento. De acordo com o sujeito elemento “terra”, que participou da elaboração do PME em 2015 e compôs, em 2017, a equipe de monitoramento, “precisou fazer um trabalho formiguinha” solicitando da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Instituto Federal de Cáceres (IFMT) e de outras instituições de ensino informações sobre a ficha de monitoramento, chegando em determinados momentos a procurar informações em sites devido aos prazos de execução das metas, o que caracterizou a falta de informações precisas.

Mediante as dificuldades encontradas pela equipe de monitoramento na coleta de informações, a I Conferência Municipal de Educação para Avaliação e Adequação do Plano Municipal de Educação de Cáceres 2015/2025 – I CONAPMEC, em relação às metas alcançadas e às dificuldades que permeiam a sua concretização, só pôde ser feita em 2017. E por informações recebidas pelo sujeito elemento “terra”, da equipe de monitoramento, o 2º relatório de avaliação das ações desenvolvidas no município, como parte do processo do cumprimento das metas do plano de 2017, conforme previsto na lei do PME, também não foi concretizada. O que dificulta acompanhar se as estratégias estão sendo executadas ou não.

Ao compreender que o processo de monitoramento e avaliação emerge da necessidade de metodologias capazes de acompanhar a execução das metas e estratégias definidas nos Planos, o MEC, após a extinção da SASE em 2016, no governo Temer, instituiu recentemente a Portaria nº 41/2021, a Plataforma + PNE, definida no art. 2 como “ambiente virtual para monitoramento e avaliação dos Planos de Educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal”, sendo de responsabilidade do MEC apoiar os entes federados na implementação de estratégias e instrumentos para o monitoramento e a avaliação de seus Planos de Educação.

Uma das maiores dificuldades encontradas para o monitoramento das metas e estratégias, segundo o sujeito elemento “terra”, membro da equipe técnica de monitoramento e avaliação do PME, é que nem todas as metas são de responsabilidade do município, algumas estão compartilhadas entre União, Estado e Município o que dificulta o gerenciamento e o

cumprimento das mesmas. Assim, demandaria um trabalho cooperativo e de longo prazo com os demais entes federados.

A não concretização de várias metas pode estar relacionada a vários fatores, dentre eles, a aprovação da Emenda Constitucional de nº 95/2016 que congelou os gastos primários da União por 20 anos. A EC altera o regime fiscal e tem como objetivo estagnar os recursos para a área da educação e saúde, estando em exercício desde 2017, com previsão até 2036 causará grandes danos à educação, colocando em risco a efetivação e alcance das metas, sobretudo a meta de melhoria da qualidade e da meta do financiamento na educação pública.

Na construção do PME de Cáceres-MT foi feito um movimento de alinhamento ao conteúdo do PNE, em consonância com o PEE no que se refere à meta da qualidade (APÊNDICE B). Seguindo a recomendação “[...] que o plano contemple todos os níveis e modalidades de ensino além das questões de gestão, valorização dos profissionais da educação e financiamento” (BRASIL, 2017, p. 1). A elaboração das metas e estratégias do PME se deram a partir das necessidades educacionais do município pelas seguintes temáticas e metas: Educação infantil (Metas 1 e 2); Ensino Fundamental (Metas 3, 4 e 6); Educação Integral (Meta 5); Igualar a escolaridade (Metas 7 e 8); Ensino Médio (Meta 9); Educação Profissional (Meta 10); Educação do Campo (Metas 11 e 12); Educação Especial (Meta 13); Educação Superior (Metas 14 e 15); Financiamento da Educação (Meta 16) e Valorização do professor e equiparar salários (Meta 17). Apesar de ter consonância no conteúdo, suas metas não se vinculam numericamente às metas do PNE e PEE.

No quesito qualidade, o tema apareceu registrado no PME 2015-2025 em 2 incisos, 13 metas e 17 estratégias, conforme apresentado no quadro 09.

Quadro 09 - Tema da qualidade no PME 2015-2025 de Cáceres-MT

<b>Artigos, Metas e Estratégias</b>	<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
Inciso IV – melhoria da qualidade da educação	Educação básica e superior	No artigo 2, Inciso IV fica evidenciado a melhoria da qualidade como uma das diretrizes do PME perpassando todas as dimensões
VIII – padrão de qualidade e equidade	Educação básica e superior	No inciso VIII deste mesmo artigo a qualidade é diretriz orientadora para a expansão da oferta educacional tenha padrão de qualidade e equidade, considerando o investimento do PIB.
1.2 parâmetro nacional de qualidade	Educação infantil	Nas metas 1 e 2, especificamente nas estratégias 1.2 e 2.1, o foco são os parâmetros nacionais de qualidade na garantia de ofertar ensino nas idades de 0-3, 4-5 com condições que permitam a relação aluno/professor, infraestrutura, materiais pedagógicos de acordo com as especificidades das idades, a partir do CAQ.
2.2 parâmetro nacional de qualidade		
3.6 qualidade social da educação (oferta)	Ensino fundamental	A meta 3 tem como proposta universalizar o ensino fundamental de 6 a 14 anos em 95% até a vigência do PME.
5.5 qualidade em tempo integral	Educação Integral	propõe institucionalizar e manter em regime de colaboração programas de ampliação e reestruturação das escolas públicas de educação básica, para ofertar educação em tempo integral.
Meta 6 caput - fomentar a qualidade 6.1 avaliação da qualidade da educação (Ideb e avaliação externa)	Educação básica	Na meta 6, em seu caput, está o objetivo de “fomentar a qualidade da educação básica” para que atinja em 2021 o Ideb “6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio até 2021”. Como estratégia 6.1 o município tem como foco aferir a qualidade da educação em 100% de todas as unidades escolares do sistema estadual” visando alcançar melhoria no Ideb e nas avaliações externas.
6.4 desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade		estratégia 6.4 criar indicadores específicos para avaliar a qualidade da educação em todas as modalidades, diversidades e especificidades
6.6 metas de qualidade estabelecidas para a educação básica (PAR)		Na estratégia 6.6 a ênfase e garantir a execução das obras do Plano de Ações Articuladas (PAR) em cumprimento as metas referentes a qualidade.
8.6 padrão de qualidade	Educação indígena e quilombola	a estratégia, aborda que o PME buscará ofertar o acesso e a permanência da população indígena e quilombola garantindo condições de infra estrutura, relação professor/aluno e materiais didáticos, conforme o CAQ
9.7 Qualidade da oferta e expansão	Ensino médio	A meta 9, visa garantir a oferta e expansão dos alunos do ensino médio noturno, a partir de uma reorganização do currículo que leve em consideração as necessidades do aluno trabalhador.
10, 10.2 Qualidade da oferta de matrícula	Educação profissional	a estratégia visa “triplicar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional técnica de nível médio pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade” por meio de parcerias com o sistema S.
11.7 padrão de qualidade (CAO - custo aluno qualidade	Educação do Campo	a estratégia, visa garantir condições de infra-estrutura e materiais didáticos conforme as especificidades locais, conforme os padrões do Custo Aluno Qualidade.

13.18 educação especial de qualidade	Educação especial	a estratégia buscar criar política de Educação Especial de Qualidade, por meio de estudos, legislações e campanhas informativas no município de Cáceres/MT
15. 3 Qualidade da educação	Educação superior	avaliar os resultados apresentados pela Comissão Permanente de Avaliação – CPA.
16.9 Custo Aluno Qualidade (CAQ)	Financiamento	corresponde a necessidade de acompanhar os gastos e investimentos públicos na educação do município, considerando o valor do CAQ ou outro indicador que consiga acompanhar e comparar os “indicadores de gastos e investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, aquisição de material didático escolar, alimentação e transporte escolar;”.
16.17 qualidade de vida		a estratégia 16.17 aborda-se a necessidade de fortalecer e criar comissões que envolvam alimentação, meio ambiente e qualidade de vida.
17.22 melhoria da qualidade educacional (saúde)	Profissionais da Educação	essa estratégia propõe assegurar políticas intersetoriais de assistência como prevenção, atenção e atendimento para doenças desencadeadas durante o exercício da profissão, “como condição para a melhoria da qualidade educacional;”.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir do PME 2015-2025 de Cáceres-MT.

O tema da qualidade, como observado no quadro 09, perpassa desde a educação infantil até a educação superior, passando pela educação especial, financiamento e valorização profissional.

Assim, frente à ênfase dada à qualidade do PME, e compreendendo que a instituição dos órgãos colegiais para acompanhar e avaliar a execução das metas e estratégias são fundamentais, assim como a sua inserção nas leis orçamentárias do município visando a sua execução e, conseqüentemente, garantir a qualidade da educação do município de Cáceres-MT.

No entanto, não desprezando que o tema padrão de qualidade envolve abordar/considerar as disparidades de “baixos salários dos professores; infraestrutura das escolas/instituições deficientes; titulação dos professores incompatível com a docência em diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais; grande desigualdade dos estudantes, tanto no nível cultural quanto econômico etc., como assinalado por Amaral (2015, p. 2), descritas por meio de categorias levantadas a partir do quadro, faz-se destaque a meta 6, que corresponde a meta qualidade do PNE 2014-2024.

De modo geral, para alcançar melhorias na qualidade da educação básica é necessário a participação de várias instituições, elaboração de programas e projetos voltados para a qualidade da educação desvinculados dos interesse de mercado, principalmente de investimentos orçamentários, para serem investidos em prédios e equipamentos (estrutura física e material), transportes, material didático, valorização profissional e demais políticas que influenciam na melhoria da qualidade da educação básica, como já abordado por Dourado (2016; 2019).

As estratégias e metas do PME, para serem executadas, necessitam de planejamento que envolva, em sua maioria, recursos financeiros, fato que tem prejudicado a sua execução, como também tem ocorrido em âmbito nacional. Para Dourado (2019), o atual governo tem aprofundado o cenário de retrocessos no campo das políticas sociais e educacionais quando propôs a manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016, que inviabiliza a materialização do PNE 2014-2024.

No PME a meta da qualidade (6) foi composta por 16 estratégias, sendo que das 16 estratégias elaboradas para melhorar a qualidade do ensino do município de Cáceres-MT, o relatório de avaliação anual 2017 apontou que somente as estratégias de número 6.3, 6.5, 6.6, 6.7, 6.10 e 6.11 foram realizadas, das demais todas dependem de recursos do governo federal, observadas no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Estratégias da meta 6 alcançadas na primeira avaliação do PME de Cáceres-MT

<b>Número da estratégia</b>	<b>Descrição da estratégia</b>	<b>Prazo</b>	<b>Previsões orçamentárias</b>	<b>Estratégia realizada/não iniciada/em andamento</b>
6.3	Elaborar Plano de Ação Municipal, em regime de colaboração, até o segundo ano de vigência deste PME, visando desenvolver ações para sanar as fragilidades levantadas no diagnóstico e ampliar os pontos fortes da educação municipal;	2017	Recursos próprio e PDI	realizada
6.5	Garantir que todas as escolas de educação básica, em todas as modalidades, diversidades e especificidades, desenvolvam o processo coletivo e participativo de elaboração do Projeto Político Pedagógico;	2016	Recursos próprios	realizada
6.6	Garantir a execução dos Planos de Ações Articuladas (PAR) do município, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas;	2016	Recursos do Governo Federal	realizada
6.7	Dar condições e suporte para o funcionamento e capacitação dos Conselhos Escolares e Conselho Municipal de Educação	2016	Recursos próprios	realizada
6.10	Garantir transporte escolar, obedecendo à legislação de trânsito, para alunos e professores do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, do campo ou da cidade, terras indígenas, quilombolas e assentados;	2016	PNATE, Convênio com e Estado, Próprio (apenas para alunos)	realizada
6.11	Desenvolver programas complementares de apoio ao transporte escolar, em Regime de colaboração, visando diminuir o tempo médio de deslocamento entre moradia/escola/moradia;	2016	PNATE, Convênio com e Estado, Próprio (apenas para alunos)	realizada

Fonte: Elaboração própria a partir de informações retiradas do Relatório Anual de monitoramento do PME (2017).

No objetivo de atender as metas e estratégias do PNE 2014-2024, algumas estratégias da meta 6, definidas no primeiro PME, foram reelaboradas a partir da I CONAPME em 2017, como forma de melhoria e possibilidade de alinhamento ao PNE 2014-2024, conforme pode ser observado no quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Alterações nas estratégias da meta 7 após o processo de avaliação do PME de Cáceres-MT em 2017

Estratégias do PME aprovado pela Lei nº 2.482, de 22 de junho de 2015	Estratégias modificadas após a avaliação em 2017 pela Lei nº 2.863, de 11 de maio de 2020.
6.1 Aferir a qualidade da educação em 100% das unidades escolares até 2017 para elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades com melhoria da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e consequentemente melhoria do fluxo escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliações Externas;	7.1 Aferir a qualidade da educação em 100% das unidades escolares até 2019 e <i>propor ações para elevar a qualidade social</i> da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e, consequentemente melhoria do fluxo escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliações Externas;
6.6 Garantir a execução dos Planos de Ações Articuladas (PAR) do município, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas;	7.6 Garantir <i>o acesso e a participação de todos os segmentos envolvidos, a publicidade, o acompanhamento, o cumprimento e a execução</i> dos Planos de Ações Articuladas (PAR) do município, garantindo a efetivação das metas de qualidade estabelecidas;
6.7 Dar condições e suporte para o funcionamento e capacitação dos Conselhos Escolares e Conselho Municipal de Educação;	7.7 Dar condições e suporte para o funcionamento e capacitação <i>a cada nova composição</i> , dos Conselhos Escolares e Conselho Municipal de Educação;
6.8 Constituir uma Comissão Própria de Avaliação, dentro do Fórum Permanente Municipal de Educação, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, para acompanhar a implantação e implementação do Plano de Ação Municipal, analisar bianualmente os resultados da Avaliação Nacional e propor em conjunto com os órgãos gestores e Conselhos adequações necessárias para o avanço das escolas;	7.8 Constituir uma Comissão Própria de Avaliação, dentro do Fórum Permanente Municipal de Educação, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, para <i>propor, acompanhar e fiscalizar</i> a implantação e implementação do Plano de Ação Municipal, analisando bianualmente os resultados da Avaliação Nacional e propondo em conjunto com os órgãos gestores e Conselhos as adequações necessárias para o avanço das escolas;

<p>6.9 Construir proposta de Formação Continuada para os Profissionais da Educação, com normatização específica que garanta tempo, espaço e condições objetivas para seu desenvolvimento, estabelecendo parcerias com a União, Secretaria Estadual.</p> <p>Considerando que a Formação Continuada deverá ser desenvolvida em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e outras orientações das instâncias superiores, atendendo às necessidades formativas específicas de cada Instituição Escolar e os temas gerais da área da Educação que sejam suporte para a organização do trabalho pedagógico;</p>	<p>7.9 Construir proposta de Formação Continuada para os Profissionais da Educação, com normatização específica que garanta tempo, espaço e condições objetivas para seu desenvolvimento, estabelecendo parcerias com a União, Secretaria Estadual e <i>Municipal</i>. Considerando que a Formação Continuada deverá ser desenvolvida em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e outras orientações das instâncias superiores, atendendo às necessidades formativas específicas de cada Instituição Escolar e os temas gerais da área da Educação que sejam suporte para a organização do trabalho pedagógico;</p>
<p>6.10 Garantir mediante norma regulamentar e com o auxílio dos órgãos federativos o transporte escolar, obedecendo à legislação de trânsito para alunos e professores do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, do campo ou da cidade, terras indígenas, quilombolas e assentados;</p>	<p>7.10 Garantir transporte escolar obedecendo à legislação de trânsito, para alunos e professores da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, do campo ou da cidade, terras indígenas, quilombolas e assentados, incluindo imediatamente um monitor para cada veículo;</p>
<p>6.11 Desenvolver programas complementares de apoio ao transporte escolar, em regime de colaboração, visando diminuir o tempo médio de deslocamento entre moradia/escola/moradia;</p>	<p>Foi retirada do novo PME</p>
<p>6.15 Desenvolver programa de ampliação e utilização das bibliotecas escolares, com incentivo constante à leitura e formação específica para professores e bibliotecários;</p>	<p>7.14 Desenvolver programa <i>de criação</i>, ampliação de biblioteca <i>para todas as instituições escolares, bem como a aquisição de acervo, lotação de profissionais capacitados para atuar e garantir a utilização das bibliotecas escolares com incentivo constante à leitura e formação específica para professores e bibliotecários a partir da aprovação deste PME</i></p>
<p>6.17 Garantir recursos, infraestrutura, política de recursos humanos e materiais que viabilizem as ações, projetos e programas necessários para que esta meta seja alcançada.</p>	<p>7.16 Garantir <i>recursos necessários no PPA, LDO e LOA para assegurar</i> infraestrutura, política de recursos humanos e materiais que viabilizem as ações, projetos e programas necessários para que esta meta seja alcançada</p>

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos PME Lei nº 2.482/2015, alterado pela Lei nº 2.863/2020.

As alterações nas estratégias permitiram um maior alinhamento, ao renomear a meta 6 para meta 7, conforme o PNE 2014-2024, com redefinição de prazo no cumprimento da estratégia que previa avaliar a qualidade do município até 2017 para 2019, referenciando-a agora como qualidade social; atribuição ao Fórum da função de propor e fiscalizar as atividades do PME; exigência de maior envolvimento nas etapas de execução do PAR no município; participação da SME na elaboração de proposta para formação continuada aos professores; exigência de garantir transporte escolar; expansão de programas de criação de bibliotecas para todas as instituições escolares, assim como garantia de recursos orçamentários pelos documentos Plano Plurianual - PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e Lei Orçamentária Anual - LOA do município.

As designações, funções, responsabilidades e fonte orçamentária significaram avanços em relação ao Plano anterior, tornando-se primordiais para que as estratégias possam ser cumpridas dentro do planejamento educacional de 10 anos, desde que os processos de monitoramento, avaliação e fiscalização das estratégias citadas sejam concretizados pelos órgãos responsáveis.

Além da reelaboração de novas estratégias da meta 7 do PME, foram criadas outras metas não contempladas na primeira versão do plano, após a sua 1ª avaliação em 2017, as quais se relacionam à qualidade por entendermos que as metas da universalização no atendimento, da valorização, do fortalecimento da gestão democrática e os conteúdos relacionados ao respeito a diversidade incluídas, compõem as dimensões da qualidade socialmente referenciada, tal como segue:

META 4: Universalizar o atendimento aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo ou superdotação, atendendo a 100% (cem por cento) da demanda até 2019. META 17: Assegurar no prazo de 2 anos, a existência de Plano de Carreira para os Profissionais da Educação Municipal de Cáceres. META 18: Fortalecer a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho pública junto à comunidade escolar para os profissionais efetivos da Educação, no âmbito das escolas recursos e apoio técnico municipal; META 19. Promover, continuamente, o Sistema Único de Ensino; META 20: Garantir e realizar na educação infantil, ensino fundamental e médio, a introdução de conteúdos e práticas visando reduzir desigualdades socioeconômicas e culturais entre mulheres e homens; A introdução de conteúdos e práticas visando respeito à diversidade religiosa e redução da intolerância religiosa; A introdução de conteúdos e práticas visando reduzir a violência contra LGBTs e incentivar à orientação sexual das pessoas. (Prefeitura de Cáceres. PME, 2020)

A incorporação das metas acima reflete, por um lado, a participação de grupos diversos que querem ver suas demandas respeitadas relacionadas às desigualdades e diversidade, incluídas no planejamento educacional e, por outro, a ausência de articulação de grupos mais

conservadores na Conferência Municipal de Avaliação do PME, assim como no Poder Legislativo, diferente do período que caracterizou a elaboração e as audiências públicas promovidas na Câmara Municipal para debater o PME (2015-2025). O PME pode significar maior comprometimento do município em buscar melhorias na educação.

Finalizada a análise documental sobre a elaboração, monitoramento, avaliação e alinhamento do PME 2015-2025 com o PNE 2014-2024, a seguir destacam-se as falas dos sujeitos entrevistados que participaram das etapas de planejamento, monitoramento e avaliação do PME, analisando como se deu o processo mencionado. Para interpretar as falas utilizamos a primeira categoria Planejamento do PME, as unidades de registro, e os recortes textuais de acordo com a categoria.

Quadro 12 - Planejamento do PME 2015-2025 de Cáceres-MT

Unidades de análise/categoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Planejamento do PME	Elaboração do PME	em 2015 quando nós chegamos na SME para saber como ia acontecer, foi nós apresentado a professora Salete de Cuiabá/MT e ela veio nos orientar de como seria toda essa construção <b>[sujeito elemento “terra”]</b> .
		Participei, contribuir foi durante a minha gestão todo plano foi elaborado na então assim foi uma foi um programa especial com a participação de muitos profissionais da educação, a secretaria de educação na época, dos integrantes que faziam parte, da parte pedagógica participaram ativamente a gente construiu textos prévios para poder formar a roda discussões de cada setor, foi todo setorizado estrutura desde de pessoal toda a questão logística foi tudo setorizado, e cada setor desse tinha um texto a leitura e as discussões e as propostas as propostas eram todas a planária é maior todas elas foram sistematizadas no único documento que virou inclusive projeto de lei que foi para câmara que foi aprovado enquanto lei. <b>[sujeito elemento “fogo”]</b> .
		o primeiro processo que o da elaboração do plano eu estava trabalhando como o representante principal do sintep na elaboração do plano <b>[sujeito elemento “ar”]</b> .
	Embates	quando o esboço do plano foi apresentado para a secretária, que já estava tendo contato de alguns vereadores de grupos religiosos e começaram a fazer pressão “estamos preocupados por que os senhores estão colocando a questão do gênero no Plano <b>[elemento “terra”]</b>
		O único embate foi que na elaboração não foi contemplado a diversidade nem os quilombolas” <b>[elemento “água”]</b> .
		Outra polêmica foi sobre a carreira dos profissionais da educação... como é que eu vou ter um plano com 17 metas e garantir todo o sucesso deste plano com 276 estratégias que envolve qualidade e trabalho pedagógico, como é que eu vou garantir esse trabalho se eu não der qualidade e se eu não valorizar os profissionais da educação, não tem como ter sucesso dos profissionais da educação se a gente não valorizar os profissionais, então, o enejo da meta 17 era esse. Se observar no preambulo da lei ela foi aprovada com observação <b>[elemento “terra”]</b> .

		eles queriam para que pudesse constar no plano da educação um avanço significativo do salário até acho muito justo Só que o município não comporta devido a lei de responsabilidade fiscal a gente ter um reajuste muito grande porque o município de Cáceres é um município pobre ele não é um município de Altos rendimentos Municipal. <b>[elemento “fogo”]</b> .
	Avaliação	O que aconteceu é que chegou o período para fazer a proceder a essa avaliação do plano e o fórum não estava em funcionamento fórum Municipal de Educação não funcionava, os membros que tinha o decreto mas não tinha as reuniões, não tinha o funcionamento do Fórum... E aí o que foi feito foi uma recomposição do fórum Municipal de Educação então nessa recomposição eu entrei como representante do cefapro aí nós não tínhamos coordenador no fórum A princípio eu fiquei como coordenadora pro-tempore indicada pelos próprios membros do fórum para que a gente realizasse a conferência Municipal. Porque foi assim, recompôs o fórum no finalzinho de outubro eu acho que a gente tomou posse eu lembro que foi bem no início de novembro e até 15 de dezembro já tinha já tinha que ter feito agência feito toda revisão do texto e tem incluído o texto revisado no sistema do fórum nacional tinha menos dois meses para fazer tudo isso. <b>[elemento “ar”]</b> .
		a avaliação do plano se deu de acordo com as normas do PNE, PEE, com toda a sociedade... quem conduziu os trabalhos foi o FPMEC junto com o conselho municipal e a SME <b>[elemento “água”]</b> .

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas transcritas.

A análise dos depoimentos dos sujeitos apresenta a preocupação em planejar um PME 2015-2025 que venha a abarcar as especificidades educacionais no município e a sua execução, visto que o planejamento varia conforme os interesses políticos e econômicos dos governos, mesmo porque “é política a decisão de planejar, no sentido de que, por intermédio da definição dos planos, se alocam valores e objetivos juntamente com os recursos financeiros e se redefinem as formas como esses valores e objetivos são propostos e distribuídos” (FERREIRA, 2013, p. 67). Em busca de abordar as iniciativas do município para a melhoria da qualidade da educação, abordamos no item a seguir os resultados encontrados.

#### 4.3 INICIATIVAS VOLTADAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA *VERSUS* QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Ao condicionar a qualidade da educação através do indicador Ideb, tem se deixado de levar em consideração fatores que incidem sobre a qualidade. O que torna os determinantes de fluxo escolar e aprendizagem a partir das avaliações externas inviáveis para determinar a real qualidade educacional. Esta subseção apresentará algumas dimensões que determinam a melhoria da qualidade educacional, que envolvem valorização profissional, infraestrutura das escolas, acesso à escola, programas financiados pelo MEC ao município, na garantia de oferecer

condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, abordando ao mesmo tempo a realidade da educação de Cáceres-MT.

A valorização profissional é um dos indicadores importantes que incide sobre a qualidade, ao abranger a formação inicial e continuada, carreira, remuneração, melhores condições de trabalho, salários condizentes com o seu ofício. O município de Cáceres-MT tinha, em 2008, cerca de 401 docentes atuando na rede municipal, em 2019 este número chegou a 473 docentes, podendo ser observado na tabela 07 a seguir

Tabela 07 - Série histórica de docentes na rede municipal de Cáceres-MT de 2008 a 2019

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>Municipal</b>	401	406	488	447	435	408	394	413	412	460	476	473
<b>Total</b>	401	406	488	447	435	408	394	413	412	460	476	473

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponibilizada pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (2021).

Mesmo considerando que parte dos professores são contratados temporariamente, esses dados mostram um pequeno aumento no número de professores na rede municipal, até mesmo pela ampliação da rede física de escolas de Educação Infantil, Lei nº 12.796/2013 para o atendimento de criança com 4 anos nessas instituições. Quanto à formação docente destes profissionais: no ano de 2008 existiam 127 com especialização em licenciatura, em 2019 este número passou para 242 docentes com especialização em licenciatura, 11 mestres com licenciatura e 1 doutor com licenciatura (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2021).

Por outro lado, a qualificação dos professores da rede municipal tem sido um ponto de discussão entre professores e o prefeito Francis Maris, do PSDB, quanto ao afastamento remunerado dos profissionais da educação para realizarem formação em nível de mestrado/doutorado. De acordo com a fala do elemento sujeito “fogo”, que acompanhou a aprovação do PME.

porque eles queriam para que pudesse constar no plano da educação um avanço significativo do salário, até acho muito justo só que o município não comporta devido a lei de responsabilidade fiscal, a gente ter um reajuste muito grande porque o município de Cáceres é um município pobre ele não é um município de Altos rendimentos Municipal...no próprio plano de educação tem a previsão da questão do profissional sair, para principalmente fazer mestrado e doutorado inclusive com adicional depois no salário dele, mas é uma possibilidade 100% não! porque ainda é relativo a arrecadação do município. [sujeito elemento “fogo”].

Mesmo sendo uma das estratégias 16.4 da meta 16 do PME a ser cumprida, com vistas a:

Garantir para os profissionais da educação, o afastamento remunerado a fim de buscarem o aperfeiçoamento em programas de pós-graduação stricto sensu, de acordo com a legislação vigente (Lei 47/2003) e Estatuto Do Servidor Público Municipal. (PME 2015-2025 alterado).

Esta estratégia não se efetivou. De acordo com as informações colhidas com o sujeito “água” e as disponibilizadas pela SME, entre 2008 a 2013 somente cinco professores conseguiram afastamento para qualificação de 2013 a 2020,

[...] os profissionais durante esse período de 8 anos, nós tivemos impedimento, para poder almejar a formação continuada, remunerada, os afastamentos foram impedidos nestes 8 anos, nós tivemos aí um prejuízo, porque os profissionais da rede e é claro que tudo isso culmina para o resultado final, né. **[sujeito elemento “água”]**.

Durante a gestão do prefeito Francis Maris, nenhum pedido de afastamento solicitado foi atendido. Como consta da Avaliação do PNE 2001-2008, transcrita a seguir, esta realidade explicita a incoerência de esperar e exigir qualidade sem dar condições para que os profissionais busquem formação.

Em qualquer circunstância, a qualidade da educação supõe profissionais com sólida formação inicial e com acesso à educação continuada. Mas a formação profissional somente repercute positivamente na aprendizagem dos alunos se acompanhada de condições de trabalho favoráveis para professores e funcionários administrativos, por meio de planos de carreira, de cargos e salários. (Avaliação do PNE 2001-2008, p. 99).

Paradoxo que permanece no PME atualizado pela Lei nº 2.863/2020, já que também prevê o afastamento remunerado para formação, trazendo o tema em quatro momentos:

1.24. Garantir que o Plano de Carreira dos profissionais do Magistério, que assegura o afastamento para qualificação profissional Strictu Sensu, seja cumprido na sua totalidade;

META 13: Elevar gradualmente o número de matrícula na pós-graduação lato sensu e stricto sensu, até 2025, atinja 30% dos docentes que atuam na educação básica, assegurando afastamento remunerado

13.14. Propor a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu que atendam demandas específicas do município com garantia de afastamento remunerado para os profissionais da educação básica;

16.3 Garantir para os profissionais da educação, o afastamento remunerado a fim de buscarem o aperfeiçoamento em programas de pós-graduação stricto sensu, de acordo com a legislação vigente (Lei 47/2003) e Estatuto Do Servidor Público Municipal.

Nota-se que não falta previsão legal para o cumprimento da valorização do magistério na rede pública municipal de ensino de Cáceres-MT, assegurado no art. 37 da Lei

Complementar nº 47/2003. No entanto, as últimas gestões governamentais não cumpriram os dispositivos legais.

No quesito infraestrutura das escolas, esta dimensão foi bastante abordada pelos sujeitos elementos "fogo" e "água" e pela secretária Antonia Eliene durante a audiência pública na Câmara municipal de Cáceres-MT.

[...] quando nós assumimos a educação no ano de 2013, nossos alunos não tinham cadeiras para sentar, as salas de aula, eram em péssimo estado, era um quadro negro que não existia, tudo caindo, então assim a necessidade de uma infraestrutura era urgente... hoje nós temos uma Frota todos 100% da frota escolar hoje e ela é nova então isso traz conforto para criança também... já avançamos mas ainda tem muito, muito a se fazer. **[sujeito elemento “fogo”]**.

Segundo o sujeito elemento "água"

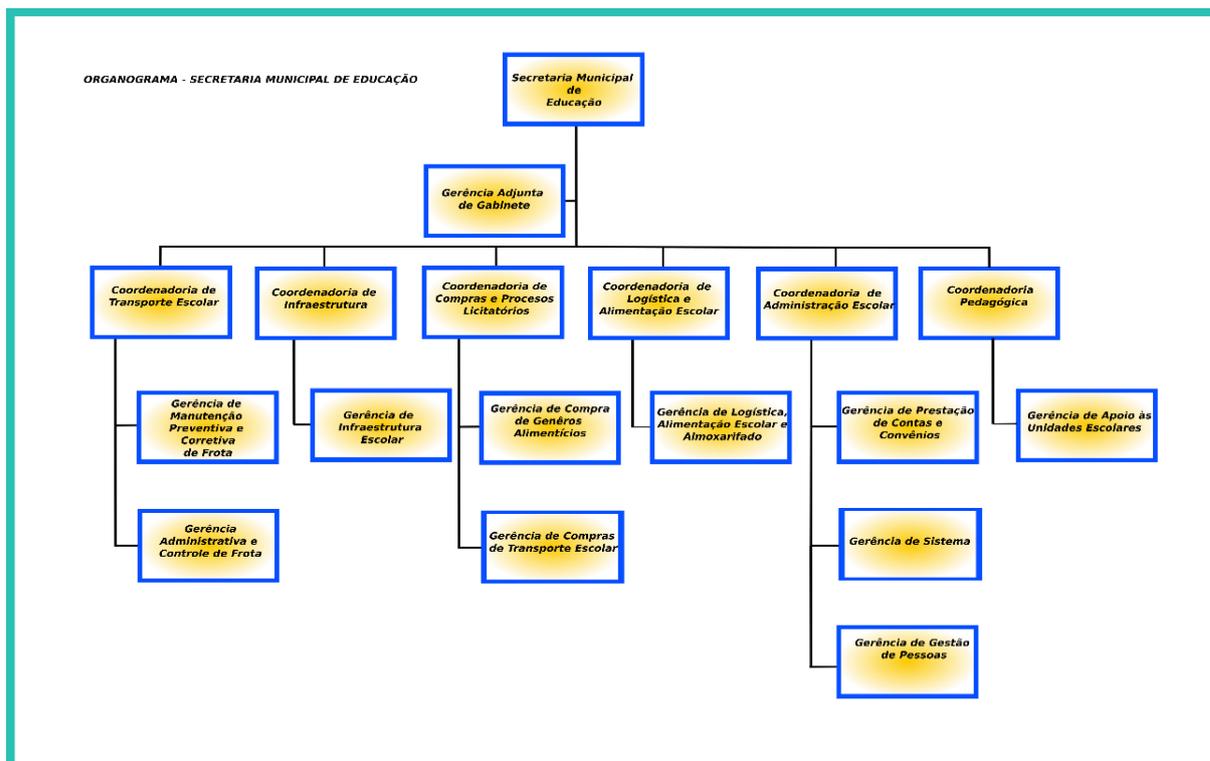
[...] as nossas infraestruturas deixam muito a desejar, elas não são compatíveis, a gente tá melhorando, teve um avanço dos últimos três anos pra cá... agora que a gente está engatinhando com essas creches que o governo federal está ofertando, então a gente desde a educação infantil, os nossos espaços não são os ideais para garantir uma educação de qualidade. **[sujeito elemento “água”]**.

Em busca de atender a grande demanda de reparos e reformas nas escolas municipais, a SMEC atualizou a sua estrutura organizacional<sup>37</sup> pela Lei Complementar nº 115, de 24 de julho de 2017, passando a ser composta por unidades administrativas organizadas em seis coordenadorias, assessoradas por 11 gerências, conforme se observa na figura 2 a seguir:

---

<sup>37</sup> A Lei complementar nº 115, de 24 de julho de 2017 que dispõe sobre a reestruturação administrativa da SME está disponível em: <<http://leismunicipais/yhqkr>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Figura 2 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT



Fonte: Reelaborado a partir do organograma disponível pela SME de Cáceres-MT.

Dentre as unidades administrativas, a coordenadoria de infraestrutura foi recém-criada no ano de 2018 com a finalidade de apoiar (o) a gestor(a) da pasta no atendimento de infraestrutura das 38 unidades de ensino, conforme as informações do Relatório anual 2018/2019 disponibilizado pela SME.

Outra dimensão abordada no PME, que define a luta pela melhoria da qualidade, está relacionada ao número de alunos matriculados; ao compreendermos que a efetivação desta dimensão depende de políticas, projetos, programas que garantam espaços estruturados e apropriados para cada etapa, materiais atualizados, transporte para os que dependem, profissionais capacitados, merenda escolar, entre outros, que envolvam o acesso, permanência e qualidade do ensino socialmente referenciada no espaço escolar.

Ao fazer um histórico do número de estudantes matriculados na rede municipal de ensino (pré-escola e ensino fundamental) podemos observar que o número de matrículas tem diminuído de 2008 a 2019, apresentando algumas oscilações, em 2008 teve uma variação crescente, de 2009 a 2015 uma queda significativa, em 2016 e 2017 teve um aumento e em 2018 e 2019 o número diminuiu novamente (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2020).

Tabela 08 - Número geral de matrículas na rede municipal de Cáceres-MT no período de 2008 a 2019

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Rede municipal	11.352	10.702	10.468	9.553	9.166	8.855	8.325	8.147	8.584	9.156	8.969	8.851
Ensino fundamental	<b>8.215</b>	<b>7.873</b>	<b>7.417</b>	<b>6.690</b>	<b>6.264</b>	<b>5.949</b>	<b>5.601</b>	<b>5.468</b>	<b>5.790</b>	<b>5.725</b>	<b>5.571</b>	<b>5.320</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados do laboratório de dados educacionais da UFPR.

Os dados apontam que, em 2008, 11.352 das matrículas ofertadas pela rede 8.215 estava concentrada para os alunos do ensino fundamental. Em 2019 esse número caiu para 5.320 matrículas de alunos no ensino fundamental, o que representa uma redução de 35% nas matrículas.

As matrículas na rede municipal estão amparadas na política de ampliação do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, a qual é fundamentada pela resolução 009/2009 CME e pela meta 2 do PNE 2014-2024, que prevê “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”. Os dados do PNE em Movimento apontam que Cáceres-MT encontra-se com 97,8% desta meta cumprida. (INEP, 2021), porém específica na ficha técnica que o indicador, referente ao percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola, “informa apenas se essa população tem acesso ou não à educação, não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino”, o que exige a implementação de políticas, administrativas e pedagógicas.

Como destaca Simões (2016, p, 21), “o acesso não deve ser somente o direito assegurado à matrícula na idade própria (vaga na escola), mas também o direito de concluir a educação básica na idade certa e com níveis de aprendizagem adequados”. Aspecto que exige atenção, como se pode observar na tabela 09 a seguir, já que, ao filtrarmos as matrículas dos alunos do ensino fundamental, percebemos um quantitativo maior nos anos iniciais do ensino fundamental e uma diminuição gradativa das matrículas dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 09 - Número de matrículas na rede municipal – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental de 2008 – 2019

<i>Rede municipal</i>	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Anos iniciais</i>	5.296	5.029	4.694	4.428	4.137	3.928	3.706	3.606	3.737	3.793	3.687	3.562
<i>Anos finais</i>	2.919	2.844	2.723	2.262	2.127	2.021	1.895	1.862	2.053	1.932	1.884	1.758
<i>Total</i>	8.215	7.873	7.417	6.690	6.264	5.949	5.601	5.468	5790	5725	5571	5.320

Fonte: Dados retirados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2008 – 2019.

Há uma diminuição de matrículas a cada ano, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Em 2008 a rede municipal matriculou 2.919 alunos nessa etapa, em 2019 esse número passou para 1.758, uma redução de quase 40%. O que requer estudos aprofundados sobre a evasão escolar do município, visto que as matrículas não aumentaram na rede estadual neste mesmo período. Visto que, dentro do período que corresponde à nossa pesquisa de 2008 a 2019, detectamos o desenvolvimento de programas do governo federal para tentar sanar as dificuldades educacionais, conforme tabela 10, a seguir.

Tabela 10 - Recursos recebidos do governo Federal para execução de programas no município de Cáceres: de 2008 a 2018

PROGRAMAS	2008	2019	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	total
Caminho da escola	170.973,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
PNAC-PNAE creche	27.289,87	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
PNAE-fundamental	365.992,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
PNAP-pré escola	78.012,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
PNATE – fundamental	213.522,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
PROINFANCIA	700.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
PROINFANCIA-creches	0,00	0,00	0,00	244.172,15	426.909,57	0,00	0,00	0,00	0,00	231.963,54	994.093,04	1897138,30
Salário educação	793.360,67	918.532,97	1.029.176,05	1.206.851,74	1.291.584,65	1.479.421,38	1.638.794,53	1.700.339,53	1.772.657,16	1.882.792,84	2.431.375,00	16.144.886,52
Alimentação escolar Pnae	0,00	533.882,80	721.140,00	771.840,00	1.017.246,00	1.170.544,00	951.232,00	1.120.408,00	1.039.047,26	827.682,00	1.393.097,60	9.546.119,66
PNATE	0,00	314.204,80	418.211,07	333.504,48	324.780,25	352.572,09	327.441,17	319.312,80	339.122,02	319.608,46	353.671,47	3.402.428,61
PTA-programa de trabalho anual	0,00	0,00	0,00	0,00	351.238,57	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
Brasil carinhoso	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	303.523,64	0,00	380.492,37	29.153,42	0,00	713.169,43

PAR- Plano de ação articulada	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	682.610,00	0,00	0,00	0,00	654.810,00	1.337.420,00
Quadras construção	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	291.547,32	67.915,49	0,00	709.066,17	249.641,96	1.318.170,94
Educação infantil-apoio suplementar	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	250.959,91	0,00	0,00	0,00	
MP 815-2017 fundo de participação do município	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	194.517,05	

Fonte: Tabela disponibilizada pela SME de Cáceres-MT.

O município de Cáceres-MT, para garantir o direito à educação dos alunos da rede, recebe do governo Federal - FNDE recursos, apoio técnico e pedagógico, em busca de garantir atendimento e oferta de vagas, estrutura física, reformas, ampliação, alimentação, transporte, mobiliário conforme cada etapa, materiais pedagógicos, formação continuada, entre outros, conforme as necessidades educacionais do município.

No período de 2008 a 2018 observamos a transferência de recursos de forma contínua do Salário Educação, Alimentação Escolar e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) considerados recursos indispensáveis para sustentar a educação do município de Cáceres/MT.

O Salário Educação é uma fonte de recursos para a complementação da União, garantindo que o Programa Nacional do Transporte Escolar – Pnate (100%); Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) - (85%); Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (100%) e Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (87%) cheguem até as escolas. Segundo a Nota Técnica publicada pelo FINEDUCA, “*Por um Fundeb mais justo e com maior compromisso da União!*” os recursos do “salário-educação são essenciais para dar acesso a bens que os estudantes estariam privados se dependessem apenas dos recursos de seus estados e municípios” (FINEDUCA, 2020, p. 4).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) recebe recurso repassado pelo FNDE com a complementação do Salário Educação para apoiar a alimentação dos estudantes nos estados e municípios, além de promover a educação alimentar (FNDE, 2020). Já o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), através de recursos financeiros do FNDE, custeia tudo que envolve a compra e a manutenção do transporte escolar, assim como o pagamento de serviços contratados por terceiros para garantir o funcionamento do transporte para buscar alunos da rede pública que residem em zonas rurais. (DADOS

ABERTOS, 2021). O município também recebe continuamente recurso financeiro do FUNDEB.

Além dos programas contínuos, o município recebeu recursos financeiros do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância, Brasil Carinhoso, Recurso para a construção de quadras, Recursos do PAR, educação infantil (ação suplementar) e do Fundo de participação dos municípios.

O município, a partir de informações disponibilizadas pela SME, também tem realizado formações continuadas pelos programas: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no período de 2013 a 2018, englobando as dimensões (educação infantil, anos iniciais-alfabetização, Programa novo mais educação, Programa mais alfabetização-PMALFA, Formação dos Docentes da Alfabetização em parceria com o MEC e CEFAPRO e, por último, em 2020, o município aderiu ao Programa tempo de aprender instituído com a “finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil”(MEC, 2021), visando contribuir com a qualidade do ensino por meio das formações.

Ademais, dos recursos recebidos e formações continuadas fornecidas pelo governo federal em busca de contribuir e garantir condições para uma educação de qualidade, o município aderiu, nos últimos anos, a parcerias público-privadas com empresas do mercado educacional, embasadas em métodos que visam garantir resultados em curto espaço de tempo para que o município alcance o Ideb projetado ao município, assim como, a meta da qualidade da educação proposta no PNE 2014-2024, apresentadas na subseção seguinte.

#### 4.4 INICIATIVAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES-MT PARA CUMPRIMENTO DO IDEB DA META 7 DO PNE (2014-2024): POLÍTICAS de *accountability* e relações público- privadas em destaque

As iniciativas dos municípios para atenderem a meta da qualidade educacional têm variado, mas, de forma geral, focalizam o alcance do Ideb projetado. Dentre os projetos e programas implementados e debatidos na literatura da área, pode-se destacar as políticas de *accountability*, como responsabilização docente e remuneração por desempenho (SCHNEIDER; NARDI, 2019) e a implantação de programas via relações público – privada, abordados por Adrião (2014), por Freitas et al. (2012), Costa (2019). Segundo Freitas, as ações destes reformadores empresariais da educação envolvem responsabilização, meritocracia e privatização.

Entre 2008 e 2019 o município de Cáceres adotou três programas do setor privado para a rede pública municipal de ensino. De 2008 a 2010 continuidade de programas de educação formal do Instituto Ayrton Senna (COSTA, 2019), cuja relação com o município teve início em 2001; em 2017 adotou o material apostilado para a educação infantil da Rede Aprende Brasil vinculado a Editora Positivo e em 2018 firmou contrato de consultoria com a empresa Falconi.

Antes de apresentarmos os contratos firmados pela prefeitura via SME com empresas privadas com e sem fins lucrativos, entre 2008 a 2019, é necessário abordar que as parcerias<sup>38</sup> entre as administrações municipais e setores da iniciativa privada para a gestão e oferta da educação básica pode se dar de duas formas: “pela aquisição dos “Sistemas apostilados de ensino” e pela adoção de “tecnologias” ou assessorias privadas para orientação da gestão educativa” (ADRIÃO; BORGUI; DOMICIANO, 2010, p. 290).

Para Adrião et al. (2009, p. 801), a compra dos sistemas de ensino da rede privada para uso na rede básica

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

Essa transferência de responsabilidade também ocorre com a gestão da educação com a adoção de tecnologias ou assessorias de instituições privadas, em grande parte do terceiro setor, ao “elaborarem políticas educacionais com impacto sobre a gestão da educação municipal” (ADRIÃO; BORGUI; DOMICIANO, 2010, p. 290), definida como processos de privatização da educação por meio da “transferência de serviços e responsabilidades do poder público para o setor privado, materializando-se também na adoção de processos tipicamente privados de gestão e organização do trabalho no interior da administração pública’ (GARCIA, 2019, p. 80).

No município de Cáceres-MT, a presença de programas que visam a privatização da educação do município ao mercado educacional, são anteriores ao período desta pesquisa. Costa (2019), na sua pesquisa de doutoramento, analisou de 2001 a 2010 a implementação dos programas Escola Campeã e Gestão Nota Dez do Instituto Ayrton Senna (IAS)<sup>39</sup> na rede municipal de educação de Cáceres-MT, tendo como resultado de análise que a implantação dos programas “foi marcada por significativas alterações nos papéis de gestores municipais e

---

<sup>38</sup> As parcerias/privatização na educação básica e tema de estudo de autores (Cury, 2002; Peroni, 2003; Arelaro, 2008; Adrião e Borghi, 2008; Adrião, Borghi e Domiciano, 2010; Bertagna e Borgui, 2010; Peroni e Scheibe, 2017; Garcia, 2019).

<sup>39</sup> O IAS é uma organização não governamental e sem fins lucrativos criada em 1994.

escolares, professores e servidores técnico administrativos, na gestão democrática das escolas e no seu conteúdo” (COSTA, 2019, p. 10).

Em 2008, ano que corresponde o início da nossa pesquisa, estava em funcionamento, em Cáceres-MT, o Programa Gestão nota 10, integrante de um conjunto de Programas da Rede Vencer<sup>40</sup> (Gestão Nota 10, que veio substituir a Escola Campeã, Se Liga, Acelera Brasil, o Circuito Campeão), instituídos pelo IAS em 2005. Com duração de quatro anos, as propostas do programa, segundo Costa (2019, p. 82), se referem

à distorção idade/série dos alunos matriculados nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, problemas relacionados com aprendizagem, resultados insatisfatórios da educação nacional no Ideb, em avaliações nacionais (Saeb, Provinha Brasil, etc) e internacional (PISA) e recursos gastos com repetência /abandono.

Definido pelo próprio IAS como um programa para o “gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino” ao capacitar a equipes das Unidades Escolares (UEs) e Secretarias de Educação (SEs) para gerenciarem o sucesso dos alunos.

Esse convênio não foi renovado no município após 2010, visto que as capacitações colocavam sobre os gestores escolares a responsabilidade pelo desempenho do aluno, além da ausência de recursos financeiros para o preenchimento das fichas infundáveis que atrapalhava a rotina pedagógica da escola.

Após sete anos passados, o município de Cáceres-MT, na gestão de Francis/PSDB volta a aderir parceria com instituições privadas do mercado educacional, marcado por um processo antidemocrático e que desconsidera os sujeitos da educação que atuam nas escolas e órgãos que representam a defesa da gestão democrática na educação, tal como o Conselho Municipal de Educação e a entidade sindical de representação docente.

#### **4.4.1 Sistema de Ensino Aprende Brasil**

O Sistema de ensino aprende Brasil - SABE faz parte do grupo Positivo, originado na década de 70 nos cursinhos pré-vestibulares bem-sucedidos, com a proposta de conseguir aprovar seus alunos nos cursos superiores de alta disputa no país (ADRIÃO *et al.*, 2009). Desde então, o grupo positivo desenvolveu o Hábile – Sistema de Avaliação Positivo, Gero gestão

---

<sup>40</sup> Rede Vencer Espaço Virtual criado pelo IAS em parceria com a Auge Tecnologia e Sistemas, no qual “os parceiros podem trocar experiências, resolver problemas, entre outros” (REDE VENCER, 2012). Disponível em: <<https://www.redevencer.org.br/pagina/apresentacao-rede-vencer>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

escolar integrada, Enem Express preparação intensiva, Sistema de Ensino Aprende Brasil para a escola pública entre outros sistemas e produtos educacionais vendidos no mercado.

Denominada uma *holding*<sup>41</sup> brasileira (terminologia utilizada no inglês com o significado de segurar, controlar, manter), sediada em Curitiba-PR, ela possui três braços de negócios: educacional, gráfico-editorial e informática, que engloba outras áreas (DOMINGUES, 2017).

A área gráfico-editorial envolve a empresa Editora Positivo, integrante do Grupo Positivo, e atua há 48 anos no mercado educacional, estando presente em mais de 40 países, na elaboração de livros didáticos, literatura infantil e juvenil, sistemas de ensino e dicionários, conforme informações descritas no site da empresa. A Editora Positivo desenvolve dois tipos de materiais: um sistema para a rede pública, “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, adotado pelo município de Cáceres-MT; e o sistema para as escolas particulares, “Sistema Positivo de Ensino”, fortalecendo o discurso de educação elitista, fortemente enraizado na história da educação brasileira

Sistemas de Ensino e Livros e Periódicos. Por meio da divisão de Livros e Periódicos, a empresa oferece um portfólio com livros didáticos, paradidáticos e de interesse geral, além de obras de referência (entre as quais destaca-se a linha impressa do Dicionário Aurélio), e periódicos com foco em educação, como a Revista Aprende Brasil. A divisão de Sistemas de Ensino responde pelo atendimento da rede de escolas públicas e particulares que adotam o sistema educacional criado pelos fundadores do Grupo Positivo, o SPE e o Sistema de Ensino Aprende Brasil. Na base de produção, a Editora Positivo conta ainda com um centro de pesquisas próprio, onde mais de 200 especialistas das mais 115 variadas áreas do conhecimento prestam suporte e respaldo intelectual ao desenvolvimento das obras e novos produtos. (POSITIVO, 2016).

O SABE, item investigado nesta pesquisa, foi criado em 2004, específico para atender a escola pública nas redes municipais e estaduais. Identificada com a palavra “sistema” “entendida como um conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação”,

[...] o Sistema de Ensino Aprende Brasil configura-se como a conjunção de elementos, tais como o livro didático integrado, o portal Aprende Brasil e a assessoria pedagógica, que relacionados e coordenados entre si, compõem, respectivamente, uma organização curricular e uma mediação pedagógica; conteúdos educacionais que permitem o desenvolvimento das capacidades de busca, seleção e organização das informações; bem como um programa de cursos e de atendimentos que contribuem

---

<sup>41</sup> As *holdings* surgiram no Brasil em 1976, com a Lei nº 6.404, a lei das Sociedades Anônimas. A terminologia utilizada vem do inglês *tohold*, significando segurar, controlar, manter. No caso das sociedades *holdings*, denota uma sociedade que, geralmente, visa a participar de outras sociedades, através da detenção de quotas ou ações em seu capital social, de uma forma que possa controlá-las, sendo este o domínio de uma sociedade sobre a outra. Desta forma, é considerada *holding* aquela sociedade que possui como uma das suas atividades constantes no objeto social participar de outras sociedades como sócia ou acionista, ao invés de exercer uma atividade produtiva ou comercial. Com esta participação acaba por controlar a outra sociedade pelo volume de quotas ou ações detidas. (PORTAL DA AUDITORIA, 2016, *apud* DOMINGUES, 2017).

com o projeto de formação continuada da equipe de educadores. Essa organização está alicerçada em princípios e pressupostos que determinam o ato de ensinar e o ato de aprender, como matrizes de toda a ação educativa, de maneira a priorizar uma qualidade de ensino, resultando em uma aprendizagem significativa, com o foco no sucesso da educação. (CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS POSITIVO, 2017, p. 7).

O SABE engloba o atendimento desde a educação infantil até o ensino médio, disponibiliza quatro kits por ano, para cada aluno e oferece assessoria pedagógica. Após apresentar o que engloba o SABE, na próxima subseção abordaremos como se deu a negociação do SABE e o município de Cáceres-MT.

#### 4.4.1.1 SABE e sua relação com o município de Cáceres-MT

A relação do SABE com a educação do município de Cáceres-MT foi assinada na gestão do prefeito Francis Maris – PSDB, com a compra do material apostilado para a educação infantil, “Sistema de Ensino Aprende Brasil”<sup>42</sup>, no ano de 2017, divulgado na sua página <<http://sistemaaprendebrasil.com.br/>> com o objetivo de ampliar a qualidade do ensino das escolas dos municípios que aderirem ao Sistema apostilado.

A contratação dos serviços da empresa privada foi firmada sob o contrato nº 16/2017, em duas etapas, conforme a publicação da procuradoria geral do Município no Diário Oficial entre a SME e a empresa Editora Aprende Brasil Ltda., da rede Positivo.

**OBJETO:** Constitui o objeto do presente contrato o fornecimento, em favor da CONTRATANTE, dos materiais didáticos que compõem o Sistema de Ensino Aprende Brasil, composto por Livros Didáticos Integrados; Ambiente Digital com conteúdos educacionais; Acompanhamento e Assessoramento Pedagógico; e, Sistema de Gestão das Informações Educacionais, do qual a CONTRATADA é detentora exclusiva, em todo território nacional, dos direitos de publicação, comercialização e distribuição. [...] **DESCRIÇÃO DOS OBJETOS; VALOR:** O contratante pagará à contratada pelo fornecimento do objeto contratado no valor global de R\$ 391.632,50 (Trezentos e noventa e um mil, seiscentos e trinta e dois reais e cinquenta centavos), conforme Itens abaixo relacionados: a) Ficha n.º 482, Pedido n.º 00541/17 de 03/02/2017, no valor de R\$ 20.000,00 (Vinte mil reais). b) Ficha n.º 1096, Pedido n.º 00541/17 de 03/02/2017, no valor de R\$ 371.632,50 (Trezentos e setenta e um mil, seiscentos e trinta e dois reais e cinquenta centavos) (CÁCERES, 2017).

**OBJETO:** Aditar o VALOR DO CONTRATO ADMINISTRATIVO Nº 16/2017-PGM, celebrado entre o Município de Cáceres através da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO e a empresa EDITORA POSITIVO LTDA, PARA MAIS R\$ 97,300.00 (noventa e sete mil e trezentos reais), correspondente a mais 280 (duzentos e oitenta) kits do aluno do Sistema de Ensino Aprende Brasil, conforme descrito no Pedido Nº01670/2017, Ficha 1096 de 09/05-2017, ficando o valor total da contratação de R\$391.632(trezentos e noventa e um mil, seiscentos e trinta e dois reais

<sup>42</sup> Os materiais ofertados no sistema Rede Aprende Brasil estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2i5l3DuCqgg>>. Acessado em: 19 jul. 2019.

e cinquenta centavos) para R\$ 488.932,50 (quatrocentos e oitenta e oito mil, novecentos e trinta e dois reais e cinquenta centavos. (CÁCERES, 2017b).

Firmada a primeira compra no valor de quase R\$ 488.932,50 (quatrocentos e oitenta e oito mil, novecentos e trinta e dois reais e cinquenta centavos), durante a gestão da Secretária Municipal de Educação, Cristiane Barbosa, no segundo mandato do prefeito Francis Maris - PSDB. O sistema contratado foi implantado inicialmente na Educação Infantil e gradativamente seria inserido nas séries subsequentes: “a cada ano vamos implantar em uma nova série, com a expectativa de beneficiar os nove mil alunos da rede municipal”, conforme fala da secretária municipal ao Jornal Folhamax<sup>43</sup> (2017). Até o encerramento dessa pesquisa o sistema continua sendo ofertado somente ao Pré II.

De acordo com o prefeito/PSDB, o objetivo principal da implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil nas 41 escolas municipais, que atendem cerca de 1.127 crianças matriculadas do Pré II, “é melhorar o nível de conhecimento dos alunos e conseqüentemente as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”, conforme consta na matéria divulgada na página eletrônica oficial do município, ao convidar a população para o lançamento e implantação do Sistema, em 06-04-1017. Bertagna e Borghi (2011) argumentam que, com a centralidade dos sistemas de avaliação externa nas séries iniciais, têm se tornado cada vez mais frequentes as parcerias entre o público e privado. De modo que os municípios e estados criam estratégias com vistas a alcançar bons resultados.

Apesar do discurso convidativo do Prefeito Municipal/PSDB, o sistema foi comprado e implantado sem o diálogo com os mais interessados em desempenhar funções ancorados no uso do material – a gestão escolar e os docentes. Sem uma pré-análise e discussão sobre o conteúdo proposto nas apostilas e a relação com a proposta pedagógica da educação infantil.

A esse respeito, Adrião et al. (2016. p. 127) ressaltam que “a adoção dos sistemas privados de ensino-SPE nos municípios tende a limitar o debate sobre qualidade do ensino e a suplantam os espaços de deliberação democrática e de participação na gestão educacional”; também fazem um alerta, visto que os SPEs “não passam por um processo de controle de qualidade pelos órgãos governamentais como ocorre com os materiais do PNLD”, na maior parte das vezes fica a cargo do município contratante a avaliação do material.

Profissionais representantes de instituições educacionais e dos setores organizados da sociedade civil, elaboraram, em 2017, durante a I CONAPMEC, uma moção recomendando

---

<sup>43</sup> A matéria “ Cáceres investe na qualidade do ensino nas escolas municipais” encontra-se disponível em: <https://www.folhamax.com/cidades/caceres-investe-na-qualidade-do-ensino-nas-escolas-municipais/120334>. Acessado em: 19 jul. 2021.

que a prefeitura, via SME, promovesse um amplo debate com o CME e o FPMEC para avaliar os Materiais Apostilados antes da implantação, sem respostas da SME até a finalização desta pesquisa.

O município, ao optar pela implantação do SABE, insere na política educacional da rede municipal a lógica do mercado, fazendo cumprir um dos três objetivos neoliberais para a educação, conforme destacado por Marrach (1996, p. 01):

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a idéia (sic) de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Além do mais, segundo Adrião *et al.* (2009, p. 801), a compra dos sistemas privados de ensino vai além da utilização dos recursos públicos na aquisição de materiais didáticos, trata-se de uma estratégia do setor privado para ampliar o seu mercado. Passam também a “incidir sobre a organização do trabalho desenvolvido pelas escolas públicas dos municípios parceiros” (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 134). Por outro lado, a presença do material apostilado na educação infantil das escolas públicas tende a antecipar a alfabetização, no lugar de promover brincadeiras, experiências significativas, músicas, atividades de expressão que venham a contribuir com o desenvolvimento das crianças nesta fase.

A ideia passada aos pais, de que seus filhos estudarão com o material da Positivo, o que na verdade ocorre, porém só não imaginam os pais que são materiais distintos daqueles fornecidos às escolas da rede privada. Afirmada, por Santos (2012), como uma estratégia das empresas privadas vender para os municípios um material de custo mais baixo do que aqueles elaborados para suas escolas. O aspecto da qualidade destes materiais também é abordado por Adrião *et al.* (2009, p. 812): “trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma 152 vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intraserviços oferecidos pela mesma empresa”. Saviani (2011), ao sistematizar as ideias pedagógicas, naquele momento já argumentava que a educação para elite é uma e para as camadas populares, outra.

Ao fazer uma busca nas páginas sobre os materiais ofertados pela empresa na etapa educação infantil, foi possível observar que as finalidades são diferentes:

Quadro 13 – Proposta dos materiais ofertados pela Editora Positivo a serem trabalhados com crianças do Pré II (4 e 5 anos)

Sistema Positivo de Ensino	Sistema de Ensino Aprende Brasil
<p><b>Aprendizagem lúdica</b></p> <p>Para que a criança aprenda brincando, preparamos uma coleção didática para a Educação Infantil que promove o aprendizado e desenvolvimento por meio de experiências divertidas, interativas e significativas. Jogos, brincadeiras, teatros e músicas incentivam habilidades como criatividade, capacidade física e resolução de problemas.</p>	<p>Na fase da Educação Infantil, de modo especial, as crianças precisam explorar a criatividade e nada como um material ilustrado com imagens divertidas para promover o encantamento pelo universo escolar.</p>

Elaborado pela autora a partir de informações nos sites <<http://sistemaaprendebrasil.com.br/niveis-de-ensino/g4-e-g5/>> e <<https://sistemapositivo.com.br/niveis-de-ensino-sistema-positivo/educacao-infantil/>>. 2021

Observa-se finalidades diferentes nas propostas para serem trabalhadas na educação infantil. Enquanto é proposto que os alunos do Sistema Positivo de Ensino aprendam de forma lúdica, com jogos educativos, brincadeiras, o que vai de encontro com as diretrizes da educação infantil, o material ofertado aos municípios, Sistema de Ensino Aprende Brasil, tem como proposta que os alunos explorem a criatividade por meio de imagens ilustradas. Segue a imagem do kit que cada aluno da rede pública municipal recebe no início do ano.

Figura 3 – Figura ilustrativa do material Sistema de Ensino Aprende Brasil entregue aos alunos do Pré II das escolas públicas municipais de Cáceres-MT



Fonte: foto tirada pela autora. 2021.

O material ilustrado tem sido adotado pelo Município de Cáceres-MT e renovado desde 2017, conforme os contratos descritos no quadro 14.

Tabela 11 - Material adquirido pela Secretaria Municipal de Cáceres-MT e os valores pagos à empresa Positivo

Material	Nº de escolas	Ano	Kits	Valor
<b>Livros didáticos integrados, ambiente digital com conteúdos educacionais, acompanhamento e assessoramento pedagógico; Sistema de gestão das informações educacionais.</b>	41	2017		391.632,50
				+ 97.300,00=
				488.932,50
		2018		499.053,40
		2019		517.502,99
				Total de: R\$ 1.505.488,89

Fonte: Elaborado pela autora a partir do 4º termo aditivo nº 004/2019-PGM.

Os dados apresentados na tabela 11 mostram que foram pagos pela SME de Cáceres-MT R\$ 1.505.488,89 (Um milhão, quinhentos e cinco mil, quatrocentos e oitenta e oito reais e oitenta e nove centavos), com recursos das fontes 101 e 301. O que nos leva a indagar que esse recurso poderia ter sido utilizado na infraestrutura das escolas públicas do município, equipando-as com quadras esportivas, bibliotecas, banheiros adaptáveis para deficientes físicos, assim como a climatização das salas de aulas, visto que durante o I Seminário Municipal sobre a qualidade social na educação de Cáceres (coordenado pelo Conselho Municipal de Cáceres, com o apoio de sindicatos), uma das servidoras da Prefeitura Municipal de Cáceres-MT expôs as fragilidades da infraestrutura das escolas do município e, ao buscar informações atualizadas sobre a infraestrutura das unidades escolares junto à SME, fomos informadas pela coordenadora de infraestrutura que “atualmente a maioria das unidades escolares possuem infraestrutura básica, contudo há um esforço em melhorar o ambiente escolar”.

Casado com a venda do sistema apostilado ao município, a empresa assume o acompanhamento e assessoramento pedagógico e um sistema de gestão, tornando-a “responsável por pensar e planejar o trabalho pedagógico das escolas públicas” (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 140).

Não apenas as consequências ao tratar a educação como mercadoria, o apostilamento na educação infantil acaba por criar um currículo prescrito e um reducionismo na existência de professores reflexivos e qualificados, o que influenciará no desenvolvimento e aprendizagem

das crianças de escolas públicas municipais. Ao compreendermos que o caminho destas empresas, na concepção de Bertagna e Borghi, “não é o investimento na melhoria qualitativa dos cursos de formação inicial e continuada, nem na carreira docente de modo a atrair profissionais melhor qualificados. Ao contrário, o caminho é reduzir as exigências de qualificação do trabalho do professor a partir da adoção de apostilas e simplificação do trabalho e qualificação exigidos” (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 141).

Essa proposta de apostilamento tende ao reducionismo na aprendizagem da criança e na qualificação de professores que devem estar aptos e qualificados para auxiliar no desenvolvimento da criança, pois “e nessa fase de formação que o professor torna-se capaz de exercer a sua profissão com eficiência” (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 03), buscando atividades que venham a contribuir com a formação da criança de forma lúdica, ao entendermos que, nessa fase, a criança aprende brincando, experimentando, criando, dançando, explorando o seu ambiente, interagindo com o outro.

Ou seja, a privatização da educação infantil implica um grande risco no processo de garantir uma escola de gestão democrática e de qualidade socialmente referenciada, ao implantar neste espaço escolar a gestão para resultados baseada no princípio de qualidade total, apresentada na subseção a seguir.

#### **4.4.2 Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A. (FALCONI Consultores de Resultado)**

A partir das informações colhidas no relatório da administração (2015), no site da empresa e no “Relatório de Posicionamento Environment, Social and Corporate Governance- ESG para a sociedade”<sup>44</sup> (2021), disponibilizado na página <<https://www.falconi.com/artigos>>, a FALCONI é uma sociedade anônima de capital fechado, fundada pelo professor Vicente Falconi e tem atuado no mercado desde a década de 1980, como “defensor da importância de resultados nas organizações e do desdobramento de metas para atingir tais resultados”

[...] cujo objeto é a prestação de serviços de consultoria voltados para o campo da tecnologia da gestão e de treinamento em gestão destinando-se à implementação de métodos e técnicas de gerenciamento voltados à obtenção de resultados excepcionais nas organizações privadas, públicas e do terceiro setor, capacitando as equipes dos clientes para que os resultados sejam perenizados. (RELATÓRIO DA ADMINISTRAÇÃO, 2016).

---

<sup>44</sup> De acordo com as informações na nota de rodapé, a sigla ESG em inglês refere-se a *Environment, Social and Corporate Governance* - Ambiental, Social e Governança Corporativa. Traduzida para o Português ESG - significa o envolvimento nas áreas ambiental, social e de governança corporativa.

Denominada uma empresa com fins lucrativos, a Falconi presta serviços de consultoria na área de educação, segurança pública, gestão de finanças, desenvolvimento econômico e saneamento básico (FALCONI, Relatório, 2020). Sua missão educacional está alinhada ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável – ODS4 da Agenda 2030 que trata de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2016).

O setor de educação representa um dos principais pilares de atuação da Falconi. Foram diversos projetos para redes educacionais estaduais e municipais, com foco em melhorias e fortalecimento dos sistemas de gestão das escolas. Também atuamos em temáticas críticas para a realidade de cada cliente, no planejamento de avanços, no desdobramento de metas e solução de desafios impostos a cada escola. Tudo é feito em conjunto com a rede de ensino, em um processo de atuação que possibilita a transferência de conhecimento e a profissionalização da gestão (da secretaria à diretoria) (RELATÓRIO, 2021, p. 37).

Com metodologia baseada no método gerencial e na ferramenta PDCA (planejar, fazer, verificar, agir), desenvolvida por Deming, também criador dos “14 pontos de Deming”, apresentada no tópico 2.2, da seção 2 desta dissertação, a ferramenta tem sido utilizada na resolução de problemas, seu foco é resultado.

Com atuação em vários segmentos do mercado, a Falconi tem utilizado seu método na melhoria da qualidade sob o discurso de que “a utilização do método e o caminho para fazer acontecer as mudanças na educação”, tendo como meta auxiliar as escolas no atingimento da média no Ideb. No discurso de que o emprego do método permite o alinhamento das iniciativas com foco na meta, promovendo a melhoria dos resultados. Na próxima subseção abordamos o gasto feito pelo município com a Falconi Consultores de Resultados.

#### 4.4.2.1 Consultoria Falconi no Município de Cáceres-MT

Em 2018, durante a reunião de posse dos Conselheiros do CME, o prefeito apresentou o interesse em contratar outra empresa privada para prestar serviços de consultoria na área educacional, a FALCONI.

Em forma de resistência, neste mesmo ano o CMEC e FPMEC organizaram, nos dias 09 e 10 de novembro de 2018, o I Seminário Municipal sobre a qualidade social na educação com o tema “Governando pelos Números: contratação de parcerias público-privadas a partir de resultados do Ideb do município de Cáceres-MT”, com o seguinte objetivo:

Debater a qualidade da educação do sistema municipal de ensino de Cáceres/MT e as implicações das avaliações e do Ideb para a contratação de parcerias público-privadas pela prefeitura municipal, visando estabelecer diálogos, problematizar, debater a educação pública da Rede Municipal de Ensino de Cáceres de modo a compreendê-la e apreendê-la nas múltiplas dimensões da oferta educacional e apresentar proposições para a busca de uma escola de qualidade (FPMEC, folder do seminário, 2018).

Em busca de resposta por parte da SME, o CMEC encaminhou um ofício nº 060/2018/CME para a SME convidando a secretária municipal de educação da época, Antônia Eliene Liberato Dias, para comparecer ao evento, na qual se colocou como parceira do evento, e justificou a sua ausência por estar com a agenda preenchida nas datas. Sem respostas novamente sobre as contratações, foi organizada na Câmara Municipal de Cáceres uma audiência pública da Educação de Cáceres-MT, na qual contou com a presença da secretária Antônia Eliene.

Durante sua fala na Câmara<sup>45</sup>, a secretária de educação explicou que “Aqui nós não estamos implantando o programa Falconi que é implantado em muitas empresas”, essa consultoria “vem identificar os fatores que interferem não só no resultado, mas na aprendizagem, os fatores que interferem na evasão escolar, os fatores que interferem no processo que avança nossa educação, através lógico, fazer o diagnóstico e aí nós vamos fazer o estudo, análise e propor que vai fazer cada escola dentro da sua peculiaridade, dentro da sua realidade”; explicou ainda que “o objetivo não é só o resultado, eu quero o processo ensino-aprendizagem para isso eu tenho que trabalhar a causa não só o efeito”.

Ocorre, então, a implantação do projeto no município de Cáceres-MT sem a aprovação e participação dos órgãos colegiados do campo educacional ou das escolas da rede municipal.

O processo de implantação da parceria firmada entre a SME de Cáceres-MT e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial S. A. da empresa Falconi Consultores de Resultado se deu a partir do ano de 2019, por meio do contrato administrativo dispensado de licitação, assinado em 11 de setembro de 2018, nº 192.2018, firmando a compra da “prestação de serviço de assessoria técnica objetivando melhorar os resultados educacionais (IDEB) e auxiliar na qualificação de gastos da rede municipal de Cáceres” no valor de R\$ 700.000,00 (Setecentos mil reais), com vigência de 12 meses (CÁCERES, Secretaria Municipal de Educação, 2019)

Aprovado pela ex-secretária Municipal, Antônia Eliene Liberato Dias, durante a gestão do prefeito Francis Maris/PSDB, o Projeto Aviva Escola, tinha como meta aumentar a média

---

<sup>45</sup> A audiência pública na câmara municipal abordou a aprovação da lei sobre a colocação de placas nas escolas e a consultoria Falconi no município de Cáceres. Disponível em: <<https://www.caceres.mt.leg.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

do Ideb do município nos anos iniciais de 5,0, em 2017, para 5,5, em 2019, e nos anos finais de 4,4 para 4,7, atendendo os três pilares da meta: Objetivo, valor e prazo. Nesta perspectiva de qualidade vinculada aos resultados, as ações acabam focalizadas na melhoria dos índices. Bertagna e Borghi (2011) afirmam que a busca por bons resultados nas avaliações tem incidido na indução e regulação da educação, impregnando uma concepção de educação e sociedade e exercendo grande influência nos currículos das escolas, e mudanças na organização do trabalho escolar a partir dos sistemas de avaliação.

A implantação da consultoria Falconi ocorreu no ano de 2019, nas 23 escolas do ensino fundamental (14 escolas urbanas e 9 escolas do campo), no período de fevereiro a dezembro de 2019, conforme apresentado no quadro 14:

Quadro 14 - Escolas atendidas pelo projeto Aviva Escola, no ano de 2019, no município de Cáceres-MT

Urbanas		Campo	
1	E.M. Dom Máximo Biennés	1	E.M. São Francisco
2	E.M. Isabel Campos	2	E.M. União
3	E.M. Jardim Guanabara	3	E.M. Clarinópolis
4	E.M. Vitória Régia	4	E.M. Laranjeira
5	E.M. Santos Dumont	5	E.M. Paulo Freire
6	E.M. Vila Real	6	E.M. Santo Antônio do Caramujo
7	E.M. Duque de Caxias	7	E.M. 16 de Março
8	E.M. Tancredo Neves	8	E.M. Buriti
9	E.M. Profª Erenice Simão Alvarenga	9	E.M. Nossa Senhora Aparecida
10	E.M. Vila Irene		
11	E.M. Raquel Ramão da Silva		
12	E.M. Novo Oriente		
13	E.M. Profº Eduardo Benevides Lindote		
14	E.M. Jardim Paraíso		

Fonte: Quadro disponibilizado pela SME de Cáceres-MT.

Adotado pelo Método de melhoria da gestão para resultados, o projeto foi organizado em oito etapas, conforme a ferramenta PDCA adotada;

#### **Planejamento**

1. *Conhecendo o problema* -a) estabelecer indicadores; -b) analisar os dados do problema; c) definir a meta; d) estruturar a gestão à vista.
2. *Quebrando o problema* – a) levantar dados e fatos disponíveis sobre o problema; b) estratificar os dados por nível de ensino, ano de ensino, disciplina, entre

outros, tentando identificar aspectos específicos do problema; c) Priorizar o problema (problemas menores de maior impacto) para realizar a Identificação de Causas do problema.

3. *Identificando as causas do problema* a) Identificar as causas por meio da atividade de brainstorming<sup>46</sup>; b) Priorizar as causas mais importantes; c) Identificar a causa raiz (Técnica dos 5 porquês); d) Levantar e analisar dados para confirmar o impacto das causas priorizadas

4. *Elaborando planos de melhoria* – o plano deverá ser composto pelo seguinte conjunto de ações: local, problema, causa, ação, tarefa, responsável, prazo, impacto e recursos necessários.

5. *Implementando os planos de melhoria.*

6. *Acompanhando os planos e melhorias obtidas* – acompanhamento de indicadores de processo; Sistemática de Acompanhamento dos Resultados e Planos.

7. *Corrigindo os rumos quando:* os indicadores não forem alcançados; as ações não estejam sendo executadas: o plano de ação não seja suficiente para alcançar as metas.

8. *Registrando e disseminando boas práticas* – a) Analisar os dados, identificando os resultados alcançados; b) Fazer uma reflexão sobre as ações executadas, correlacionando o bom desempenho ao plano de melhoria; troca de experiência e compartilhamento de ações efetivas entre escolas. (DOCUMENTO DE FORMAÇÃO AVIVA ESCOLA, 2018).

Para contribuir com a implementação, o projeto contou com a participação dos Agentes de Gestão na função de orientador e apoiador durante as fases de planejamento e acompanhamento com as seguintes atribuições

Figura 4 - Funções dos agentes de gestão no Município de Cáceres-MT

 <b>Agentes de Gestão</b>	
<p><b>Fase de Planejamento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participar de todas as etapas do planejamento das escolas;</li> <li>✓ Apoiar e ensinar a equipe escolar a utilizar a ferramenta para elaboração do plano de melhoria;</li> <li>✓ Pesquisar boas práticas que possam ser sugeridas para bloquear causas identificadas.</li> </ul> <p><b>Cada Agente será responsável por atuar em cinco escolas</b></p>	<p><b>Fase de Acompanhamento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Visitar as escolas semanalmente;</li> <li>✓ Analisar, em reunião com a equipe das escolas, o <i>status</i> dos planos, a análise dos resultados e a definição das contramedidas;</li> <li>✓ Elaborar os materiais necessários para as reuniões de N2 e N1 em formato padrão;</li> <li>✓ Participar das reuniões de N2 nas escolas e apresentar, com os diretores, os resultados na reunião de N1, mensalmente.</li> </ul>

Fonte: Figura retirada da apresentação do projeto nas escolas, 2018.

Os agentes de gestão, segundo a secretária Antônia Eliene, em sua fala durante a audiência pública na Câmara Municipal de Cáceres-MT, seriam os responsáveis por criar os

<sup>46</sup> E recomendado que a composição do grupo para participar do brainstorming seja composta pelo: Diretor; Coordenador Pedagógico; Dois professores dos Anos Iniciais; Dois professores dos Anos Finais, de áreas de conhecimento distintas; Secretário escolar ou funcionário com função similar; Representantes dos pais ou responsáveis; No caso de a escola ter Anos Finais, é recomendável a presença de um aluno dos 9ºano. (retirado do slide de formação usado pela consultoria Falconi).

planos de melhorias para cada escola, a Falconi não iria interferir no pedagógico. Na tentativa de compreender melhor esta delimitação, solicitamos à SME os relatórios realizados pelos agentes, relatórios de avaliação da consultoria, contrato entre a SME e a Falconi, mas não obtivemos retorno e nem justificativa, assim como, ao entrar em contato com os agentes que trabalharam nas escolas, fomos informadas pelos mesmos de que não tinham autorização para falar sobre a consultoria.

A despeito de não se tratar de relação de causa-consequência, a metodologia adotada e o investimento financeiro do município na compra da consultoria prestada pela Falconi não se reverteu na concretização da meta projetada de alcançar a média 5,5 para os anos iniciais e 4,7 para os anos finais até 2019, conforme tabela 11:

Tabela 12 - Ideb observado e metas projetadas para o município de Cáceres-MT nas etapas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental de 2008 a 2019

	Ideb observado								Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4ª série / 5º ano	3.5	3.7	4.4	4.4	4.5	4.6	5.0	5.1	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8
8ª série / 9º ano	3.2	3.2	4.3	4.0	4.1	4.3	4.4	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.3

Legenda: os anos em destaque, referem-se aos anos que o município alcançou as metas projetadas pelo Ideb.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis no Inep (2021).

Observa-se que, nos anos iniciais, o município passou de 5.0 para 5.1, em 2019, e em relação aos anos finais do ensino fundamental a média do município não foi alterada, permanecendo 4.4 em relação ao ano de 2017. Faz-se necessário descrever que fomos informados pela SME que a meta projetada não foi alcançada a nível de município, no entanto, a nível de escola o município apresentou avanços significativos. “Entendemos que o processo é moroso considerando que cada Instituição de Ensino tem seu tempo de compreensão e consequentemente de entender e incorporar o processo, nesse sentido que o projeto enfatiza a melhoria contínua dos resultados” (CÁCERES, SME, 2020).

De fato, das 19 escolas que tiveram seus resultados divulgados, oito alcançaram a média projetada pelo Inep na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental (4ª série/5º ano). Na etapa final do ensino fundamental (8ª série/9º ano) foram apenas três das 12 escolas. O que, ainda assim, significa que a consultoria externa e a escolha de indicadores que não fazem parte da realidade local não são capazes de garantir sucesso em sua própria métrica de qualidade, da

qual não compartilhamos já que o Ideb sozinho não é suficiente para aferir e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Na interpretação da SME, as ações do projeto Aviva Escola são importantes para dar suporte às Instituições de Ensino na melhoria contínua dos resultados, tonando-se uma política de secretaria para garantir e promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado. Prevista para dar andamento com uma nova nomenclatura, “Monitoramento e Apoio às Instituições de Ensino”, seria continuada no início do ano de 2020, mas por conta da situação de calamidade na saúde pública ocasionada pela Covid-19, as aulas presenciais e ações planejadas foram suspensas.

Para acompanhar e fiscalizar sua execução durante os 12 meses de vigência do contrato, a SME designou uma servidora via publicação da Portaria nº 451/2018. O que evidencia que, além do custo pago à Falconi, de R\$ 700.000,00, o município arcou com a despesa da contratação de pessoal para desempenhar funções relacionadas ao contrato.

Por fim, as políticas educacionais e os recursos disponibilizados pelo governo federal nem sempre atendem à realidade local dos municípios e estados da federação Brasileira; por outro lado a opção de parcerias com empresas do mercado educacional, que só visam resultados, não é a melhor opção para garantir uma educação “indispensável para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, devendo proporcionar o desenvolvimento humano, condições de liberdade e dignidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 122).

#### **4.4.3 Políticas de *accountability* no município de Cáceres-MT**

Segundo Costa (2019) os gestores de Cáceres, preocupados com a própria imagem, têm adotado uma imensa variedade de medidas de cunho gerencial na busca por resultados, com base em princípios de meritocracia, responsabilização e ranqueamento. Dentre estas medidas, o município aprovou a Lei nº 2.694, em 9 de outubro de 2018, que estabelece o programa de incentivo “aluno nota 10”, instituindo premiação aos alunos do 5º e 9º ano que obtiverem as melhores notas no decorrer do ano; conforme descrito no artigo 1º da presente Lei, “Fica instituído no Município de Cáceres, o Programa de incentivo "Aluno Nota Dez", destinado a estudantes da 5ª a 9ª série da rede de ensino municipal, onde aqueles alunos que obtiverem as melhores notas, receberão uma honraria, mediante decreto legislativo”. Em homenagem, o município honrará os alunos em ato solene com um diploma, divulgado antecipadamente nos canais de comunicação local.

Neste mesmo ano, foi institucionalizada, em 29 de outubro de 2018, pelo gestor prefeito/PSDB, a Lei nº 2.700/2018, do ranqueamento no Sistema Municipal de Ensino de Cáceres/MT, como definido em seu artigo 1º, que;

As escolas de ensino fundamental e médio presentes no município de Cáceres/MT exibirão, na parede externa das secretarias das unidades escolares, permanente, em placa visível, os dados referentes a seu Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e sua respectiva colocação indicando se houve ou não o atendimento da respectiva meta projetada oficialmente. (CÁCERES, 2018a).

Em reconhecimento para as escolas que alcançarem os resultados projetados, a lei específica, em seu artigo 2, inciso A, que, as escolas receberão ao final de cada ano letivo o troféu "EMILIA DARCI DE SOUZA CUIABANO" e serão "homenageadas em Ato Solene, promovido pela Secretaria Geral da Câmara Municipal de Cáceres, no encerramento de cada Ano Letivo Municipal, dos Vereadores, Autoridade e Imprensa" (artigo 2, inciso B).

Na visão de Costa (2019), mesmo que os prêmios se constituam como algo imaterial, estabelecem o princípio do ranqueamento entre as escolas, ao compreendermos que

[...] as escolas que não conseguirem alcançar o índice projetado provavelmente serão vistas como ineficazes e ineficientes; seus profissionais docentes e alunos serão expostos publicamente, sem que as reais condições objetivas de funcionamento da escola e o nível socioeconômico e cultural dos estudantes sejam considerados relevantes – ou seja, sem que as questões externas sejam levadas em consideração na composição do Índice e nas avaliações. (COSTA, 2019, p. 150).

Para Schneider e Nardi (2019), as iniciativas de divulgarem os resultados da Prova Brasil e dos dados de aprovação (indicadores do Ideb) na parede da escola ou mesmo apresentar informações relevantes e publicizá-las como expressão de qualidade alcançada não tem partido da escola, e, ao prestar conta dos seus resultados, essa prestação não tem ocorrido a partir de uma avaliação autorreferenciada, com finalidade diagnóstica, pelo contrário, com os resultados divulgados por escola, as escolas são responsabilizadas pelos resultados,

Consoante assinalado, porém, essa avaliação e a prestação de contas correspondentes não asseguram amplo diálogo entre quem presta contas e quem as solicita. Prevalece uma relação unilateral entre as partes envolvidas, recaindo sobre a escola a obrigação de justificar os resultados alcançados à comunidade. (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 103).

Com as análises feitas sobre as iniciativas do município como um todo, foi possível identificar a categoria Planejamento do PME já abordada, a categoria qualidade da educação e avaliação e a categoria relação público e privado identificadas a partir das falas nas entrevistas observadas a seguir.

Quadro 15 - Categoria qualidade da educação e avaliação e relações público-privadas

Unidades de análise/categoria	Unidade de registro	Unidades de contexto
Qualidade da educação relacionada ao Ideb	Consultorias, contratos	Em 2019 o município contratou uma empresa privada para poder contribuir na formação e no desenvolvimento de projetos educacional para a rede municipal e foi uma contratação pelo período de 7 meses e aí terminou esse contrato e a gente não fez essa avaliação...[...] se eu não me engano foi a Falconi, [...] O município entrou com a parte de pessoal, fez uma comissão mista para desenvolver esse projeto na rede, disponibilizou 5 profissionais (professores) para poder compor a comissão para fazer os estudos e implantar o programa na rede municipal. <b>[sujeito elemento “água”]</b> .
		A FALCONI, seria mesmo para capacitar os gestores escolares né, coordenador pedagógico, aí a gente analisou que as escolas de educação infantil ficaram de fora né, elas não eram o foco da Falconi, era apenas as escolas de ensino fundamental em diante, o infantil ficou de fora. Não entrou porque não tinha a questão do Ideb, aí assim, eles também fizeram a parceria lá de compra do sistema da rede Aprende Brasil mas não era previsão do PME, foi uma questão a parte, não tem nessa previsão do PME com do sistema apostilado, não existia essa previsão dentro do plano não, foi uma ideologia do prefeito, juntamente com a secretária, eles resolveram adotar o sistema no município. <b>[sujeito elemento “terra”]</b> .
		O apostilamento da empresa POSITIVO tem uma formação por ano e oferece plataforma, mais a nossa rede não usufrui dessa plataforma da POSITIVO por déficit mesmo de investimento, precisaria de máquinas, internet. <b>[elemento sujeito “água”]</b> .
Parceria público e privada	gastos	A assessoria da FALCONI custou aproximadamente, o contrato inicial dele foi de 700 mil reais né e o apostilamento, ele iniciou, foi a próximo de 400 mil e hoje ele está próximo a 600 mil reais por ano. <b>[sujeito elemento “água”]</b> .
	resultados no Ideb	Não houve melhoras no Ideb, a gente teve a 1ª avaliação que saiu no ano de 2020 e a gente não viu avanço no Ideb não, foi bem pontual onde cresceu e aí a gente viu que foi devido a própria instituição. <b>[sujeito elemento “água”]</b> .

Elab.: Autora (2021).

Os trechos das falas, recortados das entrevistas, sustentam as análises feitas sobre as iniciativas da secretária para atingir resultados no Ideb envolvendo relações público-privadas, confirmando o que temos observado, que a qualidade da educação no município de Cáceres-MT, está sendo definida pelo resultado do Ideb.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se insere na temática do planejamento de políticas educacionais, abordando o Ideb e a meta 7 do PNE (2014-2024): repercussões no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT e buscou articular o tema com outras abordagens, como: qualidade da educação, Ideb, relações público-privado. A pesquisa teve como problemática “Quais as iniciativas que o município de Cáceres-MT tem desenvolvido para alcançar o Ideb projetado ao município como sinônimo de qualidade”, foi necessário adotar um referencial teórico metodológico que ajudasse a compreender e explicar o objeto de investigação a partir do real, concreto e elaborar abstrações necessárias à sua explicação.

Inicialmente, adotou-se um referencial que aborda o papel do Estado e das políticas educacionais no contexto de crise capitalista e de reformas estruturais e conjunturais, promovidos pelo capital, visando sua sobrevivência. Essa temática foi abordada no contexto brasileiro, sobretudo para apresentar e discutir o papel dos governos e do Estado brasileiro entre 2000 e 2020, que vai da adoção de políticas anticíclicas, como no caso do neodesenvolvimentismo adotado nos governos do PT, de 2003 a 2016, e as alternativas à crise capitalista mundial, adotadas a partir do golpe de Estado de 2016, ou seja, o “*impeachment*” da Presidente Dilma Roussef em 2016, a assunção de governos neoliberais e de extrema direita, com Michel Temer, do MDB, entre 2016 e 2018, a implantação do programa de governo dessa legenda denominado, “Ponte para o Futuro”, e o aprofundamento do neoliberalismo e do neoconservadorismo no país, com o governo de Jair M. Bolsonaro, eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), (2019-2022), atualmente sem partido.

Procurou-se apresentar e discutir a qualidade educacional nas perspectivas econômicas, políticas e sociais, abordando de forma genérica a influência dos organismos internacionais nas políticas de avaliação educacional em documentos brasileiros. Adotou-se uma concepção de qualidade social da educação, para além do fluxo de alunos, dos resultados nos testes para ranquear escolas, municípios e estados por entender que o Ideb, apesar de ter sido criado no governo de gestão democrática para monitorar a aprendizagem dos alunos por meio dos indicadores, a forma como os resultados têm sido abordados, por gestores governamentais e estaduais, tem compreendido a qualidade educacional focada em resultados das avaliações do Saeb. Destacou-se a importância da luta pelo fortalecimento da gestão democrática e defesa de uma qualidade educacional socialmente referenciada.

Buscou-se também apresentar um breve histórico do planejamento educacional no Brasil, iniciado com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e fortalecido na CF/88, definindo a necessidade de construir um Plano Nacional de Educação que, após algumas tentativas sem êxito, foi finalmente aprovado no governo FHC a partir de movimentos e pressões de entidades educacionais e sociedade civil. Aprovado com vetos, o PNE 2001-2010 foi finalizado sem muitos êxitos devido à ausência da relação entre os investimentos necessários à implementação de suas metas. Por outro lado, serviu de referência e permitiu que o resultado das avaliações do primeiro plano tornasse possível a elaboração e aprovação do PNE (2014-2024), reorganizado por metas, estratégias e diretrizes necessárias para a concretização das metas, dialogadas com entidades e associações educacionais fosse aprovado no governo do PT, sem vetos. Neste sentido, foi possível compreender, sobretudo, um aspecto da política: a orientação político partidária e as opções ideológicas dos ocupantes dos cargos com poder de mando definem prioridades da política orçamentária e, no caso aqui abordado, os governos, pós 2016, optaram pelo capital em detrimento das políticas sociais, incluindo-se as educacionais, cujos impactos mais evidentes são percebidos com o não cumprimento das metas do PNE e, conseqüentemente, dos planos municipais. O exemplo mais emblemático é a aprovação da EC 95/2016 após o *impeachment* da presidente Dilma, do PT, que tem marcado o fim do PNE ao congelar gastos necessários para a concretização do Plano.

Em seguida, apresentamos o sistema de ensino do município de Cáceres-MT, como se deu o processo de elaboração, discussão, aprovação, monitoramento e avaliação do PME como política pública. Chegando à conclusão de que o planejamento educacional do município de Cáceres, através do PME, foi construído em consonância com o PEE de Mato Grosso e com o PNE (2014-2024), aprovado sob tensões e vetos com as metas relacionadas à valorização dos profissionais da educação e a meta sobre diversidade e gênero. Foi possível identificar que o plano inicial foi elaborado e aprovado em curto período de três meses para cumprir o prazo definido no art. 8, inciso II do PNE, que todos os estados e municípios deveriam adequar ou elaborar seus Planos após a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Apesar do pouco tempo de elaboração, o PME abordou as questões de gestão, valorização dos profissionais da educação e financiamento em alinhamento ao PEE e ao PNE. Aprofundando as suas necessidades específicas englobando metas e estratégias que abarcou a educação do campo e educação indígena.

Em busca de informações, a pesquisa documental com a SME e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que estiveram envolvidos na concretização do PME e na

aprovação de programas, projetos e ações desenvolvidas pela SME para atender o Ideb e a meta da qualidade proposta no PNE (2014-2024) foi primordial para responder os objetivos específicos e identificar as categorias: planejamento, qualidade da educação e avaliação e a relação público e privado.

A partir das entrevistas com os sujeitos, pesquisas documentais e leis municipais, identificamos que, antes mesmo da construção do PME, o município já desenvolvia iniciativas voltadas para alcançar a meta projetada no Ideb. Em 2008 foi desenvolvido o Projeto Gestão nota 10 por meio de um convênio com o Instituto Ayrton Sena; em 2018 o prefeito criou o programa de incentivo “aluno nota dez” para estudantes de 5º a 9º ano que, ao alcançarem as melhores notas receberiam uma honraria. Neste mesmo ano entrou em vigor a Lei nº 2.700 de 29 de outubro de 2018, que instituiu a obrigatoriedade das escolas públicas de ensino fundamental e médio a divulgarem sua nota no Ideb na porta da escola. Percebemos que grande parte das iniciativas da SME estão voltadas para alcançar o Ideb projetado e, não necessariamente, para atendimento da meta 7 do PME. Instituídas dentro de uma lógica de *accountability* (responsabilização e prestação de contas), a depender dos desempenhos dos alunos nas avaliações externas, “sem necessária correspondência com práticas democráticas de avaliação da educação” (NARDI; SCHNEIDER, 2014, p. 8).

Ao investigar e descrever se existem outros tipos de iniciativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação que impactam na melhoria da qualidade da educação do município de Cáceres-MT, identificamos nas falas dos sujeitos e nos materiais disponibilizados pela SME, que o município tem buscado aumentar o número de vagas, igualar o piso salarial e avançar na melhoria das estruturas físicas. Além destas iniciativas, o município também realizou a compra de materiais apostilados para serem trabalhados na educação infantil com a turma de pré II, com a empresa privada Editora Positivo e contratou, por 12 meses, uma consultoria de metodologia baseada em gestão para resultados com a empresa Falconi, na justificativa de melhorar o índice no Ideb, no qual vem fortalecendo o mercado educacional dos reformadores empresariais, em busca de assumir a direção do processo educativo, o conteúdo da escola, os objetivos e o método de ensino.

A compra de materiais apostilados e consultorias focada na gestão por resultados, realizadas por agentes externos à realidade local da escola, induz à privatização do currículo (ADRIÃO, 2009), precariza a formação e autonomia do professor, assim como as medidas de *accountability* tende a culpabilizar os alunos e professores pelos resultados através da meritocracia.

A incessante busca por resultados no Ideb, por meio de parcerias com o mercado educacional, foi a iniciativa adotada pelo gestor prefeito do PSDB, empresário do ramo automobilístico, sem debates democráticos com os órgãos educacionais e a comunidade escolar. Sua postura envolveu a falta de compromisso com as metas e estratégias previstas no PME para a melhoria da qualidade proposta no PNE.

A partir das entrevistas com os sujeitos elencamos a categoria planejamento, de modo que a ausência de planejamento que envolve o acompanhamento, monitoramento e avaliação implica no não atingimento das metas e estratégias, assim como a fonte de recursos necessários para a concretização das mesmas. Os sujeitos da pesquisa, envolvidos na elaboração e monitoramento, abordaram a falta de equipe para acompanhar o cumprimento das metas, o que dificultou saber o andamento e os recursos necessários. O planejamento envolve organizar, tomada de decisões, traçar metas de curto, médio e longo prazo, seguidas de estratégias técnicas e financeiras para que o objetivo seja alcançado. A educação com qualidade envolve planejamento, execução, monitoramento e avaliação, assegurando financeiramente e tecnicamente o que foi proposto inicialmente, para que o plano possa ser efetivado. Portanto, a falta de planejamento do município tem inviabilizado o acompanhamento e a execução das metas e estratégias do PME.

A segunda categoria, definida como qualidade da educação e avaliação, implica na concepção de qualidade que os gestores prefeitos e secretários a entendem. No caso do município de Cáceres, o tema qualidade descrito no PME está relacionado à garantia da qualidade social da educação. No entanto, as iniciativas correspondem a uma concepção de qualidade focada nos resultados, o que tende a comprometer a organização do trabalho pedagógico, do currículo e gestão democrática. O Ideb, atual indicador de qualidade, tem sido utilizado para pressionar professores e gestores escolares por melhores desempenhos dos alunos nas avaliações externas do Saeb, via “responsabilização verticalizada” conceito definido por Freitas (2019). Os sujeitos entrevistados parecem divergir de opiniões, enquanto os representantes do CMEC, FPMEC e integrantes da equipe de monitoramento não concordam em parte com as parcerias entre o setor privado e a criação de leis que envolvem questões de *accountability*; por outro lado os gestores que atuam na SME dão anuência com as iniciativas.

A terceira categoria, “parceria público e privada”, surgiu no decorrer da pesquisa, das entrevistas e nos documentos liberados pela SME. Nos quais foi possível identificar os contratos com as empresas privadas. Denominados por seus representantes, os solucionadores das questões educacionais têm buscado alterar o trabalho pedagógico e a gestão escolar.

As categorias aqui elencadas integram as políticas educacionais do município de Cáceres-MT, que, em parte, tem induzido à privatização da educação, colocando em risco a educação de qualidade socialmente referenciada. Neste sentido, é necessário pensar em indicadores para avaliar a qualidade da educação, que vão além dos indicadores já utilizados. Uma vez que o tema padrão de qualidade envolve abordar/considerar as disparidades de “baixos salários dos professores; infraestrutura das escolas/instituições deficientes; titulação dos professores incompatível com a docência em diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais; grande desigualdade dos estudantes, tanto no nível cultural quanto econômico etc.”, como assinalado por Amaral (2015, p. 2).



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. de Freitas. dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1. p. 8-28, jan/abril, 2018.

ADRIÃO, Tereza; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Educação **Infantil, ensino fundamental**: inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, 2010.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. **Parcerias entre prefeituras e esfera privada**: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo. Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, p. 101-110, 2008.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de " sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira**: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & sociedade**, v. 37, p. 113-131, 2016.

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública<sup>1</sup>. **Educação e filosofia**, v. 28, n. 2014, Esp., p. 263-282, 2014.

AGUIAR, Márcia Angela Da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 707-727, 2010.

ALMEIDA, Leandro. **Nas trilhas da história**: uma interpretação do patrimônio cultural das transformações da avenida sete de setembro na cidade de Cáceres-MT. 1.ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antonio. A qualidade da escola: Debatendo princípios rumo à construção de uma qualidade socialmente referenciada. **Revista iberoamericana de evaluación educativa**, 2016.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?lang=pt>>. Acessado em: 01 jul. 2021.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, p. 77-89, 2002.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE 32.3 p. 653-673, 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs). **Pós neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANPED. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. 2011.

ARELARO, L. **A não-transparência nas relações público-privadas**: o caso das creches conveniadas. Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 1, 2008. p. 51-66.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 03, n. 2, ago.-dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281/16534>>. Acessado em: 10 jul. 2021.

ARAÚJO, C. S.; ALVES, M. A. Desempenho e recompensa na educação básica: as políticas das secretarias estaduais de educação. *In*: SILVA, A. F. (Org.). **Educação Básica**: políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande, PB: Ideia, 2015.

AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, p. 70-78, 1993.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação Pública: o desafio da qualidade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60. maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-401420070002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420070002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 12 ago. 2021.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. **Qualidade social da educação Básica**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

BALL, Stephen J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-13, 2014.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BARBOSA, José Marcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. Avaliação, Plano Nacional de Educação de 2014 -2024 e as interpretações acerca da Meta 7. **Revista Educação e Políticas em debate**, v. 10, n. 1, p. 433-452, jan./abr. 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55105/31156>>. Acessado em: 11 jul. 2021.

BARBOSA, Maria Lucia *et al.* **O golpe de 2016 e a Reforma da Previdência**: Narrativas de Resistencia. Bauru, SP: Projeto Editorial Práxis, 2017.

BARBOSA, N.; SOUZA, J. A. A inflexão do governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. *In*: SADER, E.; GARCIA, M. A. (Orgs). **Brasil: entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Editora Boitempo, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 1979.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. 2002. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2631/1/TD\\_857.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2631/1/TD_857.pdf)>. Acessado em: 11 fev. 2021.

BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafio. *In*: SORDI, M. R. L. de; VARANI, Adriana; MENDES, G. do S. C. V. (Org). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, E-book, 2017.

BERTAGNA, Regiane Helena *et al.* Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 13, n. 2, 2020.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Revista Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, 2011. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5269>>. Acessado em: 19 jul. 2021.

BIANCHETTI, R. G. **Infância Educação e Neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BLACKBURN, R.; BORÓN, A.; LÖWY, M.; SADER, E.; THERBORN, G. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. *In*: SADER, E e GENTILI, P. (Orgs.). **Pós- neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?** 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto Editora, 1994. Disponível em: <[file:///C:/Users/samar/Downloads/BOGDAN\\_Robert\\_BIKLEN\\_Sari\\_Investigacao\\_q.pdf](file:///C:/Users/samar/Downloads/BOGDAN_Robert_BIKLEN_Sari_Investigacao_q.pdf)>. Acessado em: 11 fev. 2021.

BOITO JUNIOR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%20%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20%20Boito%20%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20%20APER.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 09 fev. 2021.

BONETI, L.W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

BORÓN, Atílio. A questão do imperialismo. *In*: BORÓN, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires, AG: Editora Expressão Popular, 2006 p. 459-483.

BORÓN, A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?** 5. ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: DOU: 18.12.2018. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296)>. Acessado em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Abertos**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/dados-abertos>>. Acessado em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o PAR – Plano de Ações Articuladas**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par>>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 25 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>. Acessado em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acessado em 25/06/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acessado em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. p. 15-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.015**, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em

2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília: DOU, 21.11.2019. Disponível em: <[http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_2015\\_20112019.pdf](http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf)>. Acessado em: 25 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 41**, de 25 de janeiro de 2021. Institui a Plataforma +PNE e dispõe sobre as ações de monitoramento e avaliação dos Planos de Educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3446/portaria-mec-n-41-2021>. Acessado em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acessado em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acessado em: 04 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: DOU, 12.11.2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acessado em: 15 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: DOU, 15.12.2016c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acessado em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DOU, 10.01.2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acessado em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: DOU, 21.6.2007, ret. 22.6.2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acessado em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 26.6.2014, ed. extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acessado em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DOU, 17.2.2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acessado em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: DOU, 14.7.2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **1º Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação de Cáceres-MT**, 2017.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 618**, de 04 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a Reconstituição do Fórum Permanente Municipal de Educação de Cáceres, instituído pelo Decreto nº 474 de 07 de novembro de 2011, com alterações dos segmentos representativos e dá outras providências. Cáceres, MT: 2017.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.807**, de 21 de novembro de 2002. Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública de Ensino do Município de Cáceres.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.162**, de 12 de dezembro de 2008. Define a composição, competência e estrutura do Conselho Municipal de Educação de Cáceres, e dá outras providências. Cáceres, MT: 2008. Disponível em: <<http://leismunicipais/yrpcg>>. Acessado em: 12 ago. 2021.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.319**, de 03 de abril de 2012. Institui o sistema municipal de ensino de Cáceres-MT e dá outras providências. Cáceres, MT: 2012

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.327**, de 28 de maio de 2012. Conselho Municipal de Cáceres-MT. Cáceres, MT: 2012. Disponível em: <<http://leismunicipais/ariyp>>. Acessado em: 12 ago. 2021.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.482**, de 22 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Cáceres, para o decênio 2015-2025, na forma a seguir especificada, e dá outras providências. Cáceres, MT: 2015. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/dnugy>>. Acessado em: 12 ago. 2021.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.694**, de 09 de outubro de 2018. Cria o Programa de Incentivo “Aluno nota Dez”. Cáceres, MT: 2018.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.863**, de 11 de maio de 2020. Altera o Plano Municipal de Educação, aprovado através da Lei Municipal nº 2.482, de 22 de junho de 2015 e dá outras providências. Cáceres, MT: 2020. Disponível em: <http://leismunicipa.is/pyker>. Acessado em: 12 de agosto 2021.

CÁCERES. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.700**, de 29 de outubro de 2018. Institui a obrigatoriedade das escolas públicas de ensino fundamental e médio exibirem, em placa visível, o respectivo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Cáceres, MT: 2018. Disponível em: <<https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/466094/>>. Acesso em: 24 de dez de 2020.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198382202013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202013000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 14 ago. 2020.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, v. 26, n. 3, 2010.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação em debate**. Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação**: evidências de implicações indesejadas no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. *In*: BRESSER PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15-20.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acessado em: 23 jul. 2019.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, 2007.

CARREIRO, Felix Barbosa. Elementos para uma educação pública com qualidade social. **Revista Educação e Emancipação**, p. 169-190, 2017.

CARREIRO, Felix Barbosa. Gestão Escolar: ações que desencadeiam a melhoria do Ideb no Estado do Maranhão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - SP, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/867/2/Felix%20Barbosa%20Carreiro.pdf>>. Acessado em: 11 ago. 2021.

CARVALHO, D. D. A de C.; CARVALHO, R. F de. Democracia e direitos sociais: histórico e implicações para as políticas educacionais brasileiras. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v22n3/1982-0259-rk-22-03-457.pdf>>. Acessado em: 09 fev. 2021.

CARVALHO, D. M. de *et al.* Educação Infantil: Desafios e Perspectivas. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, **Anais...** 26 a 29.10.2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18440\\_9156.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18440_9156.pdf)>. Acesso em: 20 de julho 2021.

CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

CASTRO, Matheus. F de; GASSEN, Valcir. **A crise fiscal do estado brasileiro - uma economia política dos direitos fundamentais**. Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2019. Disponível em: <[https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Miolo\\_A\\_crise\\_fiscal.pdf](https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Miolo_A_crise_fiscal.pdf)>. Acessado em: 10 fev. 2021.

CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS POSITIVO. **Descritivo do Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Disponível em:

<<http://construtor.aprendebrasil.com.br/ui/113230001/2806199/1291146103187.pdf>>.  
Acessado em: 06 ago. 2021.

CEPÊDA, V. A. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo – um balanço histórico. **Estudos avançados**, v. 26, p. 77-89. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n75/06.pdf>>. Acessado em: fev. 2021.

CHARLOT, B. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 11, n. 31, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7556>>. Acessado em: 24 fev. 2021.

CHURINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. de F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Revista ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr.-jun. 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acessado em: 12 ago. 2021.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG; São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Marilda de O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

COSTA, Marilda de O. Testes, Ideb e qualidade da educação em uma rede pública municipal de ensino de Mato Grosso: Ranking, competição e responsabilização. *In*: OLIVEIRA, R. T. C de. (Org.). **Educação e Democracia: políticas e direitos sociais**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019. p. 133-153.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

COSTA, Marilda de O. Parceria Público-Privado e a Implementação de Proposta Educacional do Terceiro Setor em Área de Fronteira no Brasil. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 5, n. 1, 2011.

CURADO, Marcelo. Do esgotamento do projeto neoliberal ao governo Lula: em busca de um projeto nacional de desenvolvimento. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 8, n. 12, p. 67-81, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, v. 25, n. 1, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/19325-69986-1-PB.pdf>. Acessado em: 12 fev. 2021.

CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>. Acessado em: 21 dez. 2020.

DANTAS, Rodrigo. A grande crise do capital. **Cadernos de ética e filosofia política**, n. 14, v. 1, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268351266.pdf>. Acessado em: 24 fev. 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papius Editora, 2001.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Avaliação externa: Das políticas de responsabilização à proposta contrarregulatória de qualidade negociada. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais no Distrito Federal**, v. 4, n. 1, março 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/188/132>. Acessado em: 21 jul. 2021.

DIAS, E. T. G. **Provinha Brasil**: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000100003&script=sci\_arttext&tlng=pt>. Acessado em: 30 out. 2020.

DOMINGUES, A. *et al.* **A inserção do Grupo Positivo de Ensino no sistema educacional público**: a educação sob o controle do empresariado. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188266>. Acessado em: 12 ago. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 477-498, 2018.

DOURADO, L. Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 17 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302019000100203&script=sci\_arttext>. Acessado em: jan. 2021.

DOURADO, L. F. *et al.* Qualidade da educação socialmente referenciada na construção do sistema nacional de educação. *In: AZEVEDO, J. L. de; AGUIAR, M. A. da SILVA. (Orgs). Qualidade Social da educação Básica.* Camaragibe, PE: CCS Gráfica e editora, 2016. Coletânea 2. p. 99-146.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

DOURADO, L. Fernandes; OLIVEIRA, J. Ferreira de; SANTOS, C. de Almeida. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. (Orgs.). Brasília: INEP, Série documental, 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acessado em: 17 jun. 2021.

DURIGUETTO, M. Lúcia; DEMIER, Felipe. Democracia blindada, contrarreformas e luta de classes no Brasil contemporâneo. **Argum**, Vitória – ES, v. 9, n. 2, mai-ago. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/samar/Downloads/DialnetDemocraciaBlindadaContrarreformasELutaDeClassesNoB-6092505.pdf>. Acessado em: 09 fev. 2021.

DUTRA, Maria de Fatima da C.; FREITAS, Renan Moura. Os Impactos da Emenda Constitucional 95 na Educação Pública. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n. 1, 2019.

EDUCATIVA, **Ação. Indicadores da qualidade na educação.** São Paulo: Ação Edu, 2013.

FALCONI. Relatório de Posicionamento ESG para a Sociedade. [on line]. 2021. Disponível em: <https://conteudo.falconi.com/sobre-nos#rd-section-jsc2catv>. Acessado em: 12 ago. 2021.

FERNANDES, E. F. **A Política da OCDE para a Educação Básica:** das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2019.

FERNANDES, Fabiana Silva. Planejamento educacional: uma abordagem histórica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 1, p. 25-34, 2014.

FERREIRA. E. B. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. *In: FERREIRA. E. B; FONSECA.M. (Orgs.). Política e Planejamento educacional no Brasil do Século 21.* Brasília: Liber Livro, 2013.

FERREIRA. E. B.; FONSECA. M. Plano de Ações Articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. *In: FERREIRA, E. B; FONSECA, M. (Orgs.). Política e Planejamento educacional no Brasil do Século 21.* Brasília: Liber Livro, 2013.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, n. 15, 2010. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/1521>. Acessado em: ago. 2020.

FERREIRA, Suely. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, abr.-jun. de 2019.

SAAD, Alfredo FILHO; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. **Nota técnica**. Por um Fundeb mais justo e com maior compromisso da União! São Paulo: 2020. Disponível em: <[http://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Fineduca\\_Nota\\_Por-um-Fundeb-mais-justo\\_01.03.2020.pdf](http://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Fineduca_Nota_Por-um-Fundeb-mais-justo_01.03.2020.pdf)>. Acessado em: 17 jul. 2021.

FONSECA, M. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas governamentais e as demandas da sociedade. *In*: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Orgs.). **Política e Planejamento educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local1. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

FORNAZIERI, Aldo. **A longa crise brasileira**. [Blog, on line], 2019. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/a-longa-crise-brasileira>>. Acessado em: 10 fev. 2021.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **Campinas**: Autores Associados, v. 81, 2007. Disponível em: <[https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=dimens%C3%A3o+pedagogica&btnG=>](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=dimens%C3%A3o+pedagogica&btnG=>)>. Acessado em: 10 jul. 2021.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, Campinas, 2005. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000300010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000300010&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acessado em: 31 out. 2020.

FREITAS, L. C. de. Semana da Ciência e da Educação Pública Brasileira: desafios do PNE para o progresso da educação e da ciência. **Mercantilização da Educação Pública Brasileira**. [S.I.]. Frente Parlamentar. [24.jun.2020].1. vídeo (2h:14min:23seg). [webinário]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pCCn4juayWg>>. Acessado em: 24 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100005&script=sci_arttext)>. Acessado em: 11 fev. 2021.

GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Curso de Pós-Graduação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP, 2006.

GARCIA, L. T. S. Políticas de avaliação educacional: influência no trabalho educativo de escolas do Rio Grande do Norte. *In*: SILVA, A. F. (Org). **Educação Básica**: políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande, PB: Ideia, 2015.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 077-098, 2019.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro, 2007.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P.A.A; SILVA.T.T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIDDENS, Anthony. (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007.

GOMES, Luís Alípio; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Políticas Educacionais: as marcas da descentralização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 33-52, 2018.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, p. 299-322, 2013.

HARVEY, David. O neoliberalismo história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/827027/mod\\_resource/content/1/HARVEY.%20%20Neoliberalismo%20%28pp.%2011-47%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/827027/mod_resource/content/1/HARVEY.%20%20Neoliberalismo%20%28pp.%2011-47%29.pdf)>. Acessado em: 12 ago. 2021.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: O Globo, 1984.

HORTA, J. S. B. Plano Nacional de Educação da Tecocracia à Participação Democrática. *In*: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1997. p. 137-206.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acessado em: 25 jun. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados**. Censo 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/caceres.html>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. Do modelo agrário-exportador ao capitalismo urbanoindustrial: as políticas de formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar no Brasil entre 1930 e 1945. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38e, p. 131-153, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/samar/Downloads/Do\\_modelo\\_agrario-exportador\\_ao\\_capitalismo\\_urbano.pdf](file:///C:/Users/samar/Downloads/Do_modelo_agrario-exportador_ao_capitalismo_urbano.pdf)>. Acessado em: 11 fev. 2021.

IHS. Instituto Humanitas Unisinos. **A trajetória e a influência do Cepal nos governos latino-americanos**. Entrevista especial com Fernando Henrique Lemos Rodrigues, 2006. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/2467-a-trajetoria-e-a-influencia-do-cepal-nos-governos-latino-americanos-entrevista-especial-com-fernando-henrique-lemos-rodrigues#>>. Acessado em: 21 jan. 2021.

IEAL. Internacional de la Educación para América Latina. Tendencias en Educación 2018. // 1. ed. San José, Costa Rica: IEAL, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/samar/Downloads/tendencias-espanol\\_0.pdf](file:///C:/Users/samar/Downloads/tendencias-espanol_0.pdf)>. Acessado em: 11 ago. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PNE em movimento**. Brasília: INEP, MEC, 25.11.2020.

JANELA, Afonso Almerindo. A redefinição do papel do estado e as políticas educativas. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 37, p. 33-48, 2001.

JORGE, Samára Assunção Valles. O papel do CEFAPRO de Cáceres-MT na implementação do SIGA nas escolas da rede pública estadual. 2012. Disponível em: <<https://sites.pucgoias.edu.br/>>. Acesso em: 12 de agosto 2021.

LDE. LABORATORIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Plataforma de dados educacionais. Paraná, [on line], 2019. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acessado em: 23 jul. 2021.

LAUANDE, M. de F. R. F. Políticas públicas educacionais: como instâncias de controle do Estado. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 27 a 30 de maio de 2013. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariadeFatimaR.F.Lauande-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acessado em: 21 jul. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Sumarezinho, SP: Boitempo Editorial, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, jan-março 2016.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho e Educação**, UFMG v. 21, n. 2, p. 73–91, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8736>>. Acessado em: 12 fev. 2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. **Revista Roteiro**, UNOESC, [on line], v. 39, n.1, 2014.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61 Set.-dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-401420070003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420070003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 23 abr. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan.-abr. 2006.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 561-585, 2010.

MARRACH, Sonia Alem *et al.* **Neoliberalismo e educação**. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MATO GROSSO. Governo do Estado. Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. Cuiabá: 10.01.2008 Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-08806-2008.pdf>>. Acessado em: 11 ago. 2021.

MATTEUS, E. D. As implicações do trabalho voluntário no programa mais educação para a organização escolar em duas escolas da rede pública estadual do município de Juína-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres – MT, 2018. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas\\_2018/Everaldo\\_Dias\\_Matteus.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2018/Everaldo_Dias_Matteus.pdf)>. Acessado em: jan. 2021.

MÉSZÁROS, I. 1930. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, 2016.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil: Estado e Terceiro Setor em questão. **Serviço Social & Sociedade**, v. 59, mar. 1999.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, n. 8, p. 53-64, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18912>>. Acessado em: 04 ago. 2021.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001. (Série Ponto do Futuro),

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa iniciação**. 2. ed. Brasília-DF: Editora: Liber livro, 2006.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço social e sociedade**, São Paulo, n. 111. Jul.-set. 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282012000300002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300002)>. Acessado em: jan. 2021.

NEVES, S. M. A. S.; NUNES, M. C. M; NEVES, J. R. Caracterização das condições climáticas de Cáceres/MT-Brasil, no período de 1971 a 2009: subsídio às atividades agropecuárias e turísticas municipais. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 31, n. 2, p. 55–68, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/16845>>. Acessado em: 12 ago. 2011.

OLIVEIRA, J. F. de. Prefácio. In: SILVA, A. F. (Org). **Educação Básica**: Políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande, PB: Ideia, 2015.

OLIVEIRA, R. P. de. Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI. 161 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan-abr. 2005.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **Educação: teoria e prática**, v. 19, n. 32, 2009.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Revista Urutágua**, n. 24, p. 132-146, 2011. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/contrarreforma.pdf>>. Acessado em: fev. 2021.

OLIVEIRA, Sara B. de. Formação humana e os significados das palavras em disputa: afinamento conceitual. In: SORDI, M. R. L. de *et al.* (Orgs.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2017.

PEREIRA, L. C. B. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Revista novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 86, 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100003)>. Acessado em: 27 jan. 2021.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos do MARE**, Brasília, 1997.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, 1998.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A reforma do aparelho do Estado e a Constituição brasileira**. Texto para discussão. Brasília: ENAP, julho/2001.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **Da Administração pública burocrática à gerencial**. Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE – RS**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação entre o público e o privado o papel da educação na formação de uma sociedade democrática. In: OLIVEIRA, R. T. C. (Org.). *Educação e Democracia Políticas e Direitos Sociais*. Campo Grande, PB: Editora Oeste, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **Texto apresentado na Anped Sul**, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEBA**, v. 21, n. 38, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal *et al.* Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 92-109, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/50935/31727>>. Acessado em: fev. 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Privatização da Educação na América Latina: Estratégias recentes em destaque. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 11-15, jan-mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/jbTnRBZDYBzC46kc4wMbhkP/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 10 jul. 2021.

POCHMANN, Marcio. Desafios do desenvolvimento brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 705-722, 2013.

POCHMANN, Marcio. Estado e Capitalismo no Brasil: A Inflexão Atual no Padrão das Políticas Públicas do Ciclo Político da Nova República. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302017000200309&lang=t](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000200309&lang=t)>. Acessado em: fev. 2021.

QUADROS, Neli Helena Bender de. **Políticas públicas voltadas para a qualidade da Educação no ensino fundamental**: inquietudes e provocações a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo – RS, 2008. Disponível em: <<https://secure.upf.br/pdf/2008NeliBenderdeQuadros.pdf>>. Acessado em: 11 ago. 2021.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1992.

SADER, Emir. Neoliberalismo versus democracia. **BRASIL 247**, 22.06.2017. [on line]. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/blog/emirsader/302590/Neoliberalismo-versus-democracia.htm>>. Acessado em: 19 jan. 2019.

SANDER, Benno. Políticas de Educação Básica no Marco do Plano Nacional de Educação. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Líber Livro, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Portugal**: ensaio contra a autoflagelação. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, G.; MANCINI M.; NEVES, V. Contrarreforma neoliberal e política social: uma análise sobre o serviço social. **Serviço Social Em Debate**, UEMG, v. 2, n. 1, 2019.; Artigos Temáticos, v. 4, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/3359>>. Acessado em: 10 fev. 2021.

SANTOS, K. A. dos. Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - UEMG, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **As dimensões do planejamento educacional**: o que os educadores precisam saber. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: Ações, planos, programas, impactos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano 1, n. 1, Julho de 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do sistema nacional de educação. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares**, v. 80, p. 19-33, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acessado em: nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação; o Impacto das Propostas dos Movimentos Sindicais e Sociais na Conferência Nacional de Educação**. Curitiba: CNTE, 2010. p. 41.

SCAFF, E. A. da S., GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. dos S.. O protagonismo da CNTE nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n2a2018-05>>. Acessado em: 12 ago. 2021.

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 43, p. 162-186, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11811/8290>>. Acessado em: 17 jul. 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 1, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBP AE**, v. 31, n. 3, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/samar/Downloads/63790-261734-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/samar/Downloads/63790-261734-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SEBA, M. S. da S. **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ESTADO DE MATO GROSSO E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: Monitoramento, avaliação e adequação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres – MT, 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; GONÇALVES, Paulo Celso Costa. Qualidade da educação e planejamento: um olhar a partir de marcos regulatórios nacionais. **Em Aberto**, v. 33, n. 109, 2020. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4511>>. Acessado em: 11 ago. 2021.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt>>. Acessado em: 11 ago. 2021.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As contribuições de Bourdieu para a análise do campo educacional. **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p. 243-247, 1996.

SILVA, F. P. C. e. A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Vinícius Figueiredo. A problemática do desenvolvimento revista: industrialização e neoestruturalismo da CEPAL. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2017.

SILVEIRA, A. A. F. Uso dos resultados das avaliações externas em escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS, Pouso Alegre, MG, 2016. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/49.pdf>>. Acessado em: 11 ago. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: Gerhardt. T.D; CORDOVA, F. P. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMÕES, Armando Amorim. **As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/As+metas+de+universaliza%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+o+desafio+do+acesso+e+a+evas%C3%A3o+dos+jovens+de+fam%C3%ADlias+de+baixa+renda+no+Brasil/59238359-7b09-457b-ba10-752a36f93199?version=1.3>>. Acessado em: 17 jul. 2021.

SORDI, M. R. L. de. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. *In*: SORDI, M. R. L. de; VARANI, Adriana; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia, MG: Navegando publicações [*E-book*], 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 17, 2012.

SOUZA FILHO Rodrigo de. **Gestão pública e democracia**: a burocracia em questão. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

TIELLET, Maria do Horto Salles. Expansão das Escolas e Colégios Militares retoma a lógica da exclusão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 806-827, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93780>>. Acessado em: 19 jan. 2021.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILLI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Caderno de Orientações ao Dirigente Municipal de Educação**: Fundamentos, Políticas e Práticas. Brasília: UNDIME, 2021. Disponível em: <[http://undime.org.br/uploads/documentos/phpdS3X2e\\_5ff3095864840.pdf](http://undime.org.br/uploads/documentos/phpdS3X2e_5ff3095864840.pdf)>. Acessado em: 10 ag. 2021.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Relatório de monitoramento global da educação - 2019**. Migração, deslocamento e educação: Construir pontes, não muros. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/2019GEMR-MainPresentation-pt-final.pdf>>. Acessado em: 11 ago. 2021.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **EDUCAÇÃO, UM TESOURO A DESCOBRIR**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>. Acessado em: 11 ago 2021.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa - Programas nas áreas de Educação e Saúde nos Estados do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001. p. 17-26.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**. A renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e democracia. *In*: BORON, A. A.; JAVIER, A. GONZALEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires, AG: CLACSO, 2007.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A EQUIPE TÉCNICA DO  
MONITORAMENTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CÁCERES-MT**

ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**IDENTIFICAÇÃO**

Formação:.....

Idade:.....

Instituição:.....

Profissão.....Função.....Tempo na Função:.....

Efetivo ( ) Contratado ( )

- 1) Você contribuiu/participou da elaboração e/ou monitoramento e avaliação do PME? Se sim, como se deu o processo?
- 2) Houve embates durante a elaboração e aprovação? Escola sem partido?
- 3) Que ações o município desenvolve para atender as Metas do PNE 2014-2024 e do Plano Municipal de Educação, sobretudo a Meta 7?
- 4) Houve contratação de materiais estruturados, consultorias, entre outros, do setor privado, visando a melhoria da qualidade do ensino na rede?
- 5) Se sim, o que foi contratado e como se deu essa relação com o setor privado?
- 6) Quais sujeitos se envolveram na implementação dessas ações? Teve custos financeiros para o município? Em caso positivo, quanto custaram os serviços?
- 7) Quanto a essa questão existe algum tipo de monitoramento por parte das secretarias de educação para verificar e analisar o desenvolvimento desses serviços?
- 8) Após a implantação e implementação dessas medidas visando a qualidade houve melhorias no Ideb nas escolas da rede pública municipal?
- 9) Há outros indicadores de qualidade adotados na rede municipal de ensino além do Ideb, e como é seu monitoramento?

- 10) Como são discutidos os resultados do Ideb na rede pública municipal de ensino e, em caso de Ideb abaixo do índice projetado, que medidas são adotadas pelas escolas?
- 11) Como as escolas (diretores, professores) têm se posicionado com relação às medidas adotadas visando a melhoria da qualidade nas escolas da rede pública municipal?
- 12) Qual o papel do Conselho Municipal de Educação na adoção de políticas e/ou programas voltados para atender a qualidade?
- 13) Na sua opinião, as escolas da rede pública municipal estão estruturadas com prédios adequados, materiais, equipamentos e pessoal qualificado e valorizado para atender uma escola de qualidade? Em caso negativo, você acredita que tais fatores interferem na qualidade da educação, por quê?
- 14) No seu ponto de vista há outros fatores, além dos apontados e internos às escolas, que interferem na qualidade da educação? Se sim, quais?
- 15) Como avalia o processo de divulgação de resultados das avaliações externas e do Ideb?
- 16) Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

Cáceres-MT, 26 de novembro de 2019.

Samára Assunção Valles Jorge

## APÊNDICE B – Alinhamentos da meta 7 e os Planos: Nacional - Estadual - Municipal

Lei de nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE)	Lei de nº 10.111 de 06 de junho de 2014 (PEE)	Lei nº 2.482 de 22 de junho de 2015 (PME)
<p>Meta 7- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio até 2021.</p>	<p>META 2 - Aferir a qualidade da educação em 100% (cem por cento) das unidades de ensino do sistema estadual de educação até 2015.</p>	<p>Meta 6: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio até 2021.</p>
<p>Estratégias:</p> <p>7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;</p> <p>7.2) assegurar que: a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;</p> <p>7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;</p> <p>7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da</p>	<p>1. Assegurar que todas as escolas de educação básica em todas as modalidades tenham desencadeado o processo para a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com observância das Diretrizes Curriculares e/ou políticas estadual e municipal, com efetiva participação da comunidade.</p> <p>Indicador - número de escolas com seu PPP implantado em relação à totalidade de escolas.</p> <p>3. Definir expectativas de aprendizagem para a educação básica, com vista a garantir formação geral comum.</p> <p>Indicador - quantidade de etapas e modalidades com expectativas de aprendizagens estabelecidas para cada etapa e modalidade da educação básica.</p> <p>9. Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.</p> <p>15. Garantir financiamento anual para pesquisas que tratem do processo ensino-aprendizagem na educação básica e ensino superior, por intermédio de edital específico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso - FAPEMAT e outros agentes financiadores.</p> <p>16. Disponibilizar transporte escolar, obedecendo padrões de legislação de trânsito, para alunos e professores do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, médio do campo, urbano, terras indígenas, quilombolas e assentados que comprovadamente necessitem de atendimento.</p>	<p>Estratégias:</p> <p>1. Aferir a qualidade da educação, em 100% das unidades escolares até 2017, elevar a qualidade social da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e, consequentemente melhoria do fluxo escolar, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliações Externas;</p> <p>2. Desenvolver sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, em regime de colaboração com Secretaria Estadual e participação efetiva do Conselho Municipal de Educação, no primeiro ano de vigência deste Plano Municipal de Educação, uma metodologia de levantamento de dados para detalhado diagnóstico em todas as etapas e modalidades, para análise quantitativa das condições gerais e específicas da educação municipal, além de análise dos dados correspondentes ao IDEB e à proficiência no município;</p> <p>3. Elaborar Plano de Ação Municipal, em regime de colaboração, até o segundo ano de vigência deste PME, visando desenvolver ações para sanar as fragilidades levantadas no diagnóstico e ampliar os pontos fortes da educação municipal;</p> <p>4. Desenvolver por meio de ações dos órgãos gestores, e a partir do diagnóstico, indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação do Município, em todas as modalidades, diversidades e especificidades;</p> <p>5. Garantir que todas as escolas de educação básica, em todas as modalidades, diversidades e especificidades, desenvolvam o processo coletivo e participativo de elaboração do Projeto Político Pedagógico;</p> <p>6. Garantir a execução dos Planos de Ações Articuladas (PAR) do</p>

<p>educação e o aprimoramento da gestão democrática;</p> <p>7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;</p> <p>7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;</p> <p>7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;</p> <p>7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;</p> <p>7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;</p> <p>7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações</p>	<p>25. Constituir comissão com a participação dos profissionais da educação, entidades civis e organizadas para elaborar orientações para o processo de escolha e adoção de livros e materiais didáticos, acervo das bibliotecas escolares, observando as especificidades das relações étnico-raciais no Estado.</p>	<p>município, dando cumprimento as metas de qualidade estabelecidas;</p> <p>7. Dar condições e suporte para o funcionamento e capacitação, dos Conselhos Escolares e Conselho Municipal de Educação;</p> <p>8. Constituir uma Comissão Própria de Avaliação, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, para acompanhar a implantação e implementação do Plano de Ação Municipal, analisar bianualmente os resultados da Avaliação Nacional; propor em conjunto com os órgãos gestores e Conselhos as adequações necessárias para o avanço das escolas;</p> <p>9. Construir proposta de Formação Continuada para os Profissionais da Educação, com normatização específica que garanta tempo, espaço e condições objetivas para seu desenvolvimento, estabelecendo parcerias com a União, Secretaria Estadual e Municipal, considerando que a Formação Continuada deverá ser desenvolvida em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e outras orientações das instâncias superiores, atendendo às necessidades formativas específicas de cada Instituição Escolar e os temas gerais da área da Educação que sejam suporte para a organização do trabalho pedagógico;</p> <p>10. Garantir transporte escolar obedecendo à legislação de trânsito, para alunos e professores do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, do campo ou da cidade, terras indígenas, quilombolas e assentados;</p> <p>11. Desenvolver programas complementares de apoio ao transporte escolar, em regime de colaboração, visando diminuir o tempo médio de deslocamento entre moradia/escola/moradia;</p> <p>12. Garantir o desenvolvimento da Tecnologia Educacional em todas as modalidades, especificidades e diversidades incentivando práticas pedagógicas inovadoras e diversidade de métodos, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano;</p> <p>13. Assegurar manutenção e renovação constante aos equipamentos de multimídia, informática e laboratoriais, com profissionais capacitados que atendam a todos os turnos de funcionamento da Instituição Escolar;</p> <p>14. Implantar ações de atendimento aos estudantes em todas as etapas da educação básica para garantia de material didático-escolar, transporte, alimentação e</p>
--	--	---

<p>técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação: 7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido. 7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; 7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática; 7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de</p>		<p>assistência à saúde, por meio de ações articuladas entre os sistemas de ensino e órgãos municipais, estaduais e/ou federais; 15. Desenvolver programa de ampliação das bibliotecas escolares, com incentivo constante à leitura e formação específica para professores e bibliotecários; 16. Assegurar de acordo com a legislação vigente, condições de desenvolvimento pleno das Modalidades, Diversidades e Especificidades da Educação, com garantia de infraestrutura, formação continuada, material didático-pedagógico a todas as instituições escolares; 16. Garantir de acordo com a legislação vigente, condições de desenvolvimento pleno das modalidades, diversidades e especificidades da educação, com garantia de infraestrutura, formação continuada, material didático-pedagógico a todas as unidades escolares;</p>
--	--	--

<p>programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;</p> <p>7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência; 7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais; 7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet; 7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino; 7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;</p> <p>7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; 7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade</p>		
---	--	--

<p>assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;</p> <p>7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;</p> <p>7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;</p>		
--	--	--

<p>7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;</p> <p>7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;</p> <p>7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;</p> <p>7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;</p> <p>7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;</p> <p>7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;</p> <p>7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;</p> <p>7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.</p>		
--	--	--

Fonte: PNE 2014-2024, Lei Nº 13.005/2014; PEE 2014-2024, Lei Nº.10.111/2014; PME 2015-2025, Lei Nº 2482/2015.

**ANEXO A – Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e suas estratégias  
conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para

a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

**ANEXO B – LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CÁCERES****CAPÍTULO IV  
DA EDUCAÇÃO**

Art. 170. A Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, à convivência com a diversidade de identidades humanas e terrenas e sua qualificação para o trabalho.<sup>345</sup> (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

I – SUPRIMIDO 346 Emenda nº 19 de 03/04/2012)

II – SUPRIMIDO 347 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

III – SUPRIMIDO 348 Emenda nº 19 de 03/04/2012)

IV – SUPRIMIDO 349 Emenda nº 19 de 03/04/2012)

V – SUPRIMIDO 350 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

VI – SUPRIMIDO 351 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

VII - SUPRIMIDO 352 (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

VIII - SUPRIMIDO 353 (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

IX – SUPRIMIDO 354 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

X – SUPRIMIDO 355 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

XI – SUPRIMIDO 356 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

XII – SUPRIMIDO 357 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

345 Artigo 170 - O Município organizará os seus sistemas de ensino de modo articulado em colaboração com o Estado, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:

Artigo 170 - O Sistema Municipal de Educação se organiza em colaboração com o Estado, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania, com base nos seguintes princípios: (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

346 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola municipal, não sendo permitido nenhum tipo de discriminação, por motivo econômico, social, religioso, de raça, de idade e de sexo;

347 II - gravidade de ensino nos estabelecimentos municipais;

II - gratuidade de ensino nos estabelecimentos municipais; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

348 III - garantia do padrão de qualidade;

349 IV - valorização dos profissionais de educação, garantida na forma da lei;

350 V - plano de carreira para o Magistério Municipal, estabelecido por lei;

351 VI - ingresso no Magistério Municipal exclusivamente por concurso de títulos e provas realizadas a cada dois

anos;

VI - ingresso no Magistério Municipal exclusivamente por concurso de provas e títulos realizado de acordo com a

demanda no município; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

352 VII - sendo obrigatório publicar em edital e, especificar as vagas e assegurar o preenchimento das mesmas;

VII – obrigatoriedade da publicação do edital, devendo especificar as vagas e assegurar o preenchimento das

mesmas; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

353 VIII - incentivo financeiro para a categoria conforme grau de escolaridade;

354 IX - o Município promoverá aprimoramento permanente dos educadores municipais, mediante cursos de

especialização, aperfeiçoamento e atualização;

IX - promoção de aprimoramento permanente dos educadores municipais mediante cursos de especialização,

aperfeiçoamento e atualização; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

355 X - o Município promoverá anualmente, o recenseamento da população escolar, e fará a chamada dos educandos;

X - promoção anual de recenseamento da população escolar, fazendo o chamamento dos educandos; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

356 XI - o Município zelará por todos os meios ao seu alcance pela permanência do educando na escola;

XI - aplicação de zelo por todos os meios ao seu alcance para a permanência do educando na escola; (Emenda nº10 de 03/12/2003)

357 XII - eleição de diretores de escolas e núcleos nos termos da Lei complementar.

XII - garantia da gestão democrática, inclusive eleição de diretores e coordenadores nas escolas e/ou núcleos de acordo com lei complementar. (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

82

Art. 170-A. O Município criará e organizará o seu próprio Sistema de Ensino, por meio de leis

específicas, com base nos seguintes princípios:358 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino municipais, não sendo permitido nenhum tipo de discriminação, por motivo econômico, social, religioso, de raça, de idade e de sexo; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

II – gratuidade de ensino nas instituições de ensino municipais; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

III – busca permanente de padrão de qualidade; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

IV – valorização dos profissionais da educação, garantida na forma da lei; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

V – plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

VI – ingresso na educação municipal exclusivamente por concurso de provas e títulos realizado de acordo com a demanda no município; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

VII – qualificação, aprimoramento e promoção permanente dos profissionais da educação municipal cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

VIII – promoção anual de recenseamento da população escolar com o chamamento dos educandos à matrícula; Emenda nº 19 de 03/04/2012)

IX – aplicação de zelo, por parte dos profissionais da educação, gestores e família, para a permanência do educando na escola; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

X – garantia da gestão democrática do ensino público, com autonomia administrativa, pedagógica e financeira, inclusive eleição de diretores e coordenadores pedagógicos das instituições de ensino públicas municipais e/ou núcleos de acordo com lei complementar; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

XI – definição e execução do Plano Municipal de Educação articulado ao plano nacional e estadual, contemplando as diretrizes para a educação municipal com suas respectivas especificidades, incluindo estudos e planejamentos a respeito de questões do pantanal e relações de fronteiras; (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

XII – organização do transporte escolar para os alunos da rede municipal de ensino em lei específica. (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

Art. 171. O Sistema Municipal de Ensino compõe-se da Secretaria Municipal de Educação como órgão executor e mantenedor, do Conselho Municipal de Educação com suas funções deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora, mobilizadora e de assessoramento à Secretaria Municipal de Educação, das instituições de ensino públicas municipais de educação

básica e instituições privadas de Educação Infantil.359 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

Art. 172. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas municipais, podendo, excepcionalmente ser dirigido às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que não tenham fins lucrativos e possuam planos e cargos e salários isonômicos à carreira de ensino público municipal.

358 Artigo 170-A - O Sistema Municipal de Educação compõe-se da Secretaria Municipal de Educação como órgão

executor e mantenedor e do Conselho Municipal de Educação com suas funções deliberativa, consultiva,

normativa e fiscalizadora e de assessoramento a Secretaria Municipal de Educação e as instituições privadas de

Educação Infantil. (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

359 Artigo 171 - O Poder Público Municipal incentivará a instalação de biblioteca na sede do e nos distritos.

83

I - escolas comunitárias são aquelas mantidas por associações civis, sem fins lucrativos e que representem sindicatos, partidos políticos, associações de moradores e cooperativas;

II - escolas confessionais são aquelas mantidas por associações religiosas de qualquer confissão ou denominação;

Parágrafo único. A destinação excepcional de recursos públicos e que trata o “caput”, só será possível após o atendimento da população escolarizável, garantidas as condições adequadas de formação, exercício e remuneração dos profissionais da educação e, haja disponibilidade de recursos.

Art. 173. A política de Educação será instituída pelo Fórum Municipal coordenadas pelo Conselho Municipal de Educação em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação.360 (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

Art. 174. O dever do município para com a educação será efetivado mediante a garantia de:361 (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;362 (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

II – educação permanente para jovens e adultos.363 (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;364 Emenda nº 10 de 03/12/2003)

IV - atendimento na Educação Infantil será de zero a cinco anos de idade;365 (Emenda nº 14 de

13/12/2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Emenda nº 10 de 03/12/2003)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

360 Artigo 173 - A definição da política educacional é privativa do Conselho Municipal de Educação.

361 Artigo 174 - O dever do Município com a educação efetivar-se-á mediante garantia de:

362 I - ensino fundamental, inclusive para os que não tiverem acesso na idade própria;

363 II - educação permanente para os adolescentes e adultos;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito em parceria com o Estado; (Emenda nº 10 de

03/12/2003)

II – SUPRIMIDO (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

364 III - acesso aos instrumentos de apoio às necessidades do ensino público obrigatório.

365 IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; Emenda nº 10 de 03/12/2003)

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

I - ensino fundamental, inclusive para os que não tiverem acesso na idade própria; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

II - educação permanente para os adolescentes e adultos; (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

III - acesso aos instrumentos de apoio às necessidades do ensino público obrigatório. (Emenda

nº 10 de 03/12/2003)

Art. 175. Respeitadas as normas comuns, e as do Sistema Municipal de Ensino, as instituições de ensino terão autonomia na definição do projeto político pedagógico, assegurados em seus currículos os conteúdos mínimos estabelecidos a nível nacional, tendo como referência os valores culturais e artísticos nacionais e regionais, a iniciação técnico-científica e os valores ambientais: (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

I - ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas de ensino fundamental;

II – os temas transversais deverão ser abordados em todas as áreas do conhecimento na educação infantil e no ensino fundamental.<sup>367</sup> (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

III – a educação física, integrada ao projeto político pedagógico da instituição de ensino é componente curricular obrigatório na educação básica, nos termos da legislação nacional. (Emenda nº 19 de 03/04/2012)

§ 1º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

§ 2º O município atuará prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Emenda nº 10 de 03/12/2003)

Art. 176. O Conselho Municipal de Educação será composto em conformidade com Lei específica para esse fim. A estrutura física, pessoal e a manutenção do Conselho serão de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.<sup>369</sup> (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

Parágrafo único. SUPRIMIDO<sup>370</sup> (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

Art. 177. O calendário escolar municipal será flexível e adequado às peculiaridades climáticas do Município e as condições socioeconômicas dos alunos.

Art. 178. Os Currículos escolares serão adequados às peculiaridades do Município e a valorização da Cultura e seus patrimônios históricos, artísticos, culturais e ambientais.

<sup>366</sup> Artigo 175 - As unidades escolares terão autonomia na definição da política pedagógica, respeitadas em seus currículos os conteúdos mínimos estabelecidos a nível nacional, tendo como referência os valores culturais e artísticos nacionais e regionais, a iniciação técnico-científica e os valores ambientais:

<sup>367</sup> II - a educação ambiental será enfatizada em todos os graus de ensino nas disciplinas que disponham de instrumentos ou conteúdo para estudos ambientais;

II – Os temas transversais deverão ser enfatizados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas disciplinas que disponham de instrumentos ou conteúdo para os estudos devidos; (Emenda nº 14 de 13/12/2006)

368 III - a educação física é considerada disciplina regular e, de matrícula obrigatória em todos os níveis de ensino.

369 Artigo 176 - O Sistema Municipal de Ensino passa a integrar o Sistema Único de Ensino.

370 Parágrafo único. Ao Município caberá, com assistência técnica e financeira do Estado, organizar a gradual integração no Sistema Único de Ensino, na forma que dispuser a Lei.